



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

SENTIR, PENSAR Y TRANSFORMAR: EL PODER AFECTIVO Y HORIZONTAL DE LA EDUCACIÓN

FEELING, THINKING, TRANSFORMING: THE AFFECTIVE AND HORIZONTAL POWER OF EDUCATION

Alexandra Elizabeth López Olmos
Unidad Educativa Municipal Quitumbe, Ecuador

Isabel de los Ángeles Tufiño Valverde
Unidad Educativa Municipal Quitumbe, Ecuador

Jeysi Giovanna Torres Cabrera
Unidad Educativa Municipal Quitumbe, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20424

Sentir, Pensar y Transformar: El Poder Afectivo y Horizontal de la Educación

Alexandra Elizabeth López Olmos¹

alexandraelizabethlopezolmos@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0344-4260>

Unidad Educativa Municipal Quitumbe
Ecuador

Jeysi Giovanna Torres Cabrera

jeycgi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9509-0044>

Unidad Educativa Municipal Quitumbe
Ecuador

RESUMEN

El presente artículo analiza el impacto de la afectividad y la horizontalidad en la cultura escolar de la Unidad Educativa Municipal Quitumbe, institución pública con más de tres décadas de historia comprometida con una filosofía pedagógica humanista. A través de una metodología mixta, se diagnostica el estado actual de la pedagogía del afecto y el trato horizontal. Los resultados revelan los principios fundacionales y su aplicación en la práctica cotidiana, con algunas diferencias generacionales y culturales, así como el debilitamiento de prácticas institucionales que promovían la formación humanista-integral. Se identifican coincidencias, brechas y percepciones diferenciadas que permiten comprender la necesidad de revalorar el modelo educativo original frente a los desafíos actuales. El estudio concluye que el fortalecimiento de una pedagogía afectiva, dialógica y participativa, influye en el aprendizaje y resulta clave para mantener el carácter transformador, ético y con una convivencia dentro del contexto de la cultura de paz en la institución; se propone líneas de acción orientadas a la revitalización de la filosofía institucional, empoderamiento docente, y la consolidación de una comunidad educativa cohesionada y comprometida con sus principios fundamentales, inspirando así esperanza en un futuro más prometedor.

Palabras clave: pedagogía del afecto, horizontalidad, filosofía humanista, cultura escolar, formación integral

¹ Autor principal.

Correspondencia: alexandraelizabethlopezolmos@gmail.com

Feeling, Thinking, Transforming: The Affective and Horizontal Power of Education

ABSTRACT

This article examines the impact of affectivity and horizontality on the school culture at Unidad Educativa Municipal Quitumbe, a public institution with over thirty years of history rooted in a humanistic pedagogical philosophy. Employing a mixed-methods approach, the study assesses the current state of affective pedagogy and horizontal relationships within the school context. The findings provide valuable insights into how foundational principles are embodied in daily practice, while also highlighting generational and cultural differences that shape these dynamics. Moreover, the study observes a gradual decline in institutional practices that once supported a holistic, humanistic educational approach. It identifies shared values, existing gaps, and diverse perceptions among stakeholders, highlighting the urgent need to reevaluate the original educational model in response to contemporary challenges. The article concludes that strengthening a pedagogy centered on emotional connection, open dialogue, and active participation enhances learning and is vital to preserving the institution's ethical and transformative mission. Finally, it proposes concrete actions to revitalize the institutional philosophy, empower educators, and build a cohesive educational community committed to its founding value, thereby renewing hope for a more promising future.

Keywords: affective pedagogy, horizontality, humanistic philosophy, school culture, holistic education

*Artículo recibido 02 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 30 setiembre 2025*



INTRODUCCIÓN

En la década de los noventa, el sistema educativo ecuatoriano, y particularmente en el Sur de Quito, se caracterizaba por prácticas tradicionales, verticales y autoritarias y bajo ese contexto surgió la necesidad de generar alternativas pedagógicas que cuestionaran la rigidez de la enseñanza tradicional y que favorecieran un modelo centrado en el estudiante. En respuesta a esta necesidad, en 1992 se fundó la Unidad Educativa Municipal Quitumbe (UEMQ) bajo una filosofía que integraba el humanismo, el constructivismo, la horizontalidad y la pedagogía del afecto, pilares que proponían un aprendizaje colaborativo, interdisciplinario e integral (Quiroz, 1994). Con el paso de más de tres décadas, resulta pertinente indagar cómo los principios que dieron origen a esta institución de sostenimiento público se mantienen vigentes y cuáles son los logros de acuerdo con su propuesta, las debilidades que necesitan ser fortalecidas y las expectativas que se deben trabajar en una nueva era y retos del siglo XXI.

La discusión sobre el humanismo educativo se inserta en un movimiento internacional que reconoce la importancia de la afectividad, la democracia escolar y la construcción de una cultura de paz. La UNESCO (2007) declaró la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo” (2001–2010), enfatizando la responsabilidad de los docentes de generar ambientes cálidos, inclusivos y respetuosos. En América Latina, el estudio comparativo de Campoverde y Godoy (2016) en Argentina, Colombia y Ecuador, resaltan la centralidad de la afectividad como motivadora del aprendizaje y la necesidad de superar toda forma de violencia en la escuela. A ello se suman reflexiones recientes sobre el papel del humanismo frente a la globalización y la digitalización de Flores (2023), que reivindica la dignidad humana y la pedagogía crítica en la educación secundaria mexicana. En la Reforma Curricular de 1996 se reconoció el constructivismo como base metodológica, y la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010), sustentada en el Plan Decenal de Educación (2006–2015) y en la Constitución de 2008, consolidó una visión integral, inclusiva y de calidad (Tigse Parreño, 2019). Bajo esta perspectiva, el rol docente transitó hacia una función de mediador y facilitador. De la misma forma, se incorporaron metodologías de evaluación continua y participativa —autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación— orientadas a fortalecer la autorregulación y la formación en valores (Rivilla et al., 2012; Migueles & Yulcerán, 2014).



Así, la Unidad Educativa Municipal Quitumbe plasmó a nivel interno algunos documentos como *Innovación educativa: Modelo Pedagógico Quitumbe* (1994), *Proyecto Pedagógico Quitumbe. Una utopía que se construye* (1995) y *Utopía que se construye* (2022) en los que se recoge ciertas evidencias del esfuerzo institucional por difundir y aplicar la práctica de los principios de horizontalidad, trabajo colaborativo y pedagogía del afecto. Estos textos, elaborados desde la vivencia y experiencia de los actores educativos, constituyen una memoria pedagógica que intenta socializar la identidad institucional. Además, como sustento a esta corriente humanista, artículos publicados en la revista “*Para el Aula*” de la Universidad San Francisco de Quito (2024) señalan sobre la necesidad de superar el adultocentrismo y el lenguaje autoritario para consolidar una convivencia democrática en el aula, reflexión que converge con los fundamentos quitumbinos.

En este marco, los aportes de autores como Paulo Freire, Humberto Maturana y Albert Bandura resultan relevantes para comprender el alcance del humanismo en la práctica educativa. Freire (1970) subraya la pedagogía dialógica y emancipadora como vía de liberación; Maturana (2002) destaca la afectividad como constitutiva del ser humano y de la convivencia social; y Bandura (1986) resalta la influencia del entorno cultural y la interacción social en el aprendizaje. Estas perspectivas confluyen con los principios fundacionales de la UEMQ y refuerzan la vigencia de la educación humanista en América Latina.

En consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo analizar la situación actual de los pilares filosóficos de la UEMQ —humanismo, constructivismo, horizontalidad y pedagogía del afecto— y su grado de vigencia en la práctica institucional. Busca, por tanto, ofrecer una realidad que sirva de aporte a la reflexión colectiva no solo de la comunidad educativa sino de la educación ecuatoriana, cuyos resultados inspiren al debate, la mejora continua e implementación de prácticas educativas humanistas que incluyan la horizontalidad y la pedagogía del afecto como base de una mejor convivencia escolar.

Premisas teóricas

El nacimiento de la Unidad Educativa Municipal Quitumbe (UEMQ) en 1992 no sólo responde a una necesidad de cobertura educativa en el sur de Quito, sino que se configura como un acto fundacional que desafía los paradigmas dominantes de la educación pública tradicional de la época. A diferencia del modelo vertical, autoritario y memorístico que imperaba en los años noventa, la propuesta quitumbina apostó desde sus inicios por una pedagogía humanista, centrada en el estudiante y en el desarrollo



integral del ser humano como sujeto histórico, ético y creativo (Quiroz, 1994; Sánchez et al., 1995).

Los principios que estructuraron su modelo educativo público recogían fundamentos del constructivismo, el aprendizaje significativo, el paradigma de la pedagogía del afecto y la horizontalidad en las relaciones humanas. Desde su fundación, Quitumbe promovió un entorno escolar donde el diálogo reemplazó al castigo, el nombre propio sustituyó al número de lista o al título formal, y la confianza fue entendida como el primer peldaño de la convivencia respetuosa y democrática. Esta forma de trato horizontal implicó un reconocimiento entre los actores de la comunidad educativa, sin desconocer la profesionalización del rol docente; dejando en claro que el accionar pedagógico debía estar acompañado de un conjunto de valores primordiales, innegociables como el respeto, para lograr una sana convivencia.

En esta misma línea, la pedagogía del afecto no se redujo a un discurso emocional o motivacional, sino que se integró a las prácticas cotidianas: los docentes debían ser guías comprometidos con el acompañamiento reflexivo del aprendizaje, promoviendo ambientes empáticos, seguros y abiertos a la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. El afecto, en este sentido, se transformó en una categoría pedagógica fundamental que impulsó la autorregulación, el respeto mutuo, la escucha activa y la resolución pacífica de los conflictos (Unidad Educativa Municipal Quitumbe, 2017).

Uno de los elementos más innovadores fue la concepción arquitectónica del espacio educativo. Lejos de reproducir la estructura rígida y lineal de los edificios escolares tradicionales, la UEMQ propuso una infraestructura en forma de ciudad educativa, con módulos hexagonales intercomunicados, puertas abiertas y amplias áreas verdes. Esta disposición material representaba simbólicamente el ideario pedagógico: la educación como experiencia significativa de vivir, sentir, construir sentido y propósito personal y colectivo. El aula como espacio flexible abierto, adaptable, participativo, y la naturaleza como aliada del aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, la institución priorizó el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo interdisciplinario y las experiencias vivenciales. La matemática se enseñaba mediante simulaciones lúdicas de entornos reales como el banco o el mercado; las ciencias naturales, en contacto directo con la tierra y los huertos escolares; las artes y la educación física no eran actividades aisladas,



sino ejes centrales de un currículo que reconocía la importancia de la expresión corporal, el ritmo, el color y la creación para el desarrollo del pensamiento complejo. La existencia de la danza, pintura y la música como parte del currículo fueron fundamentales ya que no sólo reforzaban las destrezas básicas de las áreas cognitivas, sino que también contribuían al desarrollo de talentos artísticos, la sensibilidad hacia la belleza y el arte, la valoración de la cultura nacional, expresión, autoestima, utilización correcta del tiempo libre, concluyendo con la formación de la banda de música y grupos de danza grupos que se constituyeron en el sello de la identidad con renombre a nivel nacional e internacional.

Asimismo, el proyecto de talleres extracurriculares, ícono de la identidad quitumbina, amplió el horizonte de formación más allá del aula. Música, danza, oratoria, carpintería, nutrición y otras actividades eran concebidas como espacios de aprendizaje autónomo y libre, orientados a descubrir talentos y fortalecer las habilidades blandas de los estudiantes. Este enfoque integral apostó por la formación de seres humanos capaces de convivir, decidir, transformar y proyectarse con sentido crítico al mundo.

La participación activa de padres, madres en los procesos educativos evidenció otra de las premisas fundamentales: la corresponsabilidad comunitaria. Lejos de delegar exclusivamente al sistema escolar la formación de los niños y adolescentes, la institución promovía la construcción de una alianza pedagógica con las familias, desde el respeto mutuo, el intercambio de saberes y la recuperación de experiencias intergeneracionales como fuente de aprendizaje social.

En cuanto a la disciplina, Quitumbe no concibió un modelo punitivo ni de vigilancia, sino que promovió una concepción funcional de la convivencia, basada en compromisos, acuerdos y autodisciplina. Esta propuesta pedagógica exigía la implicación consciente de los estudiantes en su propio proceso formativo, apelando a su autonomía, responsabilidad y capacidad de decisión.

La práctica docente, por tanto, exigía una transformación radical. Se requería un perfil de maestro comprometido con la filosofía institucional, capaz de desaprender prácticas tradicionales y asumir la horizontalidad, el afecto, la creatividad y la reflexión como ejes de su actuación. Como expresó Gómez (2024) exrector: *“para ser docente de la Quitumbe se necesitaba tener un corazón distinto y una cabeza diferente; en definitiva, debía ser un profesor distinto al tradicional”*.

Estas premisas fundacionales no solo constituyen el legado de la UEM Quitumbe, sino también el



referente para evaluar su presente. Resulta pertinente indagar si los principios y metodología que dieron origen a la institución se mantienen vigentes, cuáles son los logros alcanzados, qué debilidades deben ser fortalecidas y qué nuevos desafíos plantea el siglo XXI. Esta revisión es crucial para resignificar la identidad institucional y revitalizar su propuesta educativa como un modelo humanista, afectivo, horizontal y transformador.

METODOLOGÍA

El presente estudio se basó en un enfoque de investigación mixto en el que combinó diferentes métodos cuantitativos y cualitativos para obtener un enfoque integral del contexto actual de la filosofía humanista en la Unidad Educativa Municipal Quitumbe (UEMQ). Esta combinación metodológica posibilitó recopilar datos estadísticos mediante encuestas estructuradas y, a la vez, recoger percepciones significativas a través de entrevistas estructuradas a diversos actores de la comunidad educativa.

El diseño de la investigación es de tipo exploratorio y documental. Es exploratorio, ya que analizó elementos fundamentales de la cultura institucional, como el constructivismo, humanismo, y la formación integral, en un contexto de cambio social y educativo. Es documental, dado que se recurrió a fuentes bibliográficas y registros institucionales para construir una base teórica que sirvió de contraste y sustento para el análisis.

El estudio se desarrolló como una investigación transversal, en tanto que la recolección de información se realizó en un único momento del tiempo, específicamente durante el año lectivo 2024– 2025. Además, presenta un carácter prospectivo, porque permite enfocarse en la realidad actual y proyección al futuro que enfrenta la institución en relación con sus pilares fundacionales.

Los participantes son una muestra, ver tabla 1, que se conformó por distintos estamentos de la comunidad educativa, mediante selección al muestreo y de forma voluntaria, participaron 404 estudiantes de básica superior y bachillerato; 461 representantes legales de básica superior y bachillerato; 33 docentes de la sección matutina, 5 autoridades institucionales actuales (rector, vicerrector, inspector/a general), ex estudiantes y ex autoridades que han sido parte de la historia institucional.



Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión

	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Encuesta a estudiantes	Estudiantes de sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo de Educación General Básica; primero, segundo y tercer año de Bachillerato en Ciencias que deseaban voluntariamente participar en la encuesta.	Estudiantes de primero, segundo año de Educación General Básica porque aún no han desarrollado la destreza lectora. Estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de Educación General Básica debido al poco tiempo de permanencia en la institución Estudiantes de sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo de Educación General Básica; primero, segundo y tercer año de Bachillerato en Ciencias que no desearon participar en la encuesta.
Encuesta a madres, padres de Madres, padres de familia o representantes legales de sexto, familia o representantes legales	Madres, padres de familia o representantes legales de sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo de Educación General Básica; primero, segundo y tercer año de Bachillerato en Ciencias que deseaban voluntariamente participar en la encuesta. Madres, padres de familia o representantes legales de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de Educación General Básica que deseaban voluntariamente participar en la encuesta.	Madres, padres de familia o representantes legales de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de Educación General Básica debido al poco tiempo de permanencia en la institución Madres, padres de familia o representantes legales de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de Educación General Básica que no desearon participar voluntariamente en la encuesta. Madres, padres de familia o representantes legales de sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo de Educación General Básica; primero, segundo y tercer año de Bachillerato en Ciencias que no desearon participar en la encuesta.
Encuesta a docentes	Profesores de primero de Educación General Básica a tercer año de Bachillerato en Ciencias que participaron voluntariamente en la encuesta.	Profesores de primero de Educación General Básica a tercer año de Bachillerato en Ciencias que no desearon participar en la encuesta.
Encuesta a autoridades	Autoridades institucionales en funciones (rector, vicerrector, inspectora general) que dieron su consentimiento participar en la encuesta.	Autoridades institucionales (rector, vicerrector, inspectora general) que no estaban en funciones.
Entrevista a ex autoridades	Exautoridades de la institución de los cuatro últimos períodos que manifestaron su voluntad para participar en la entrevista.	Exautoridades que fueron antes de los cuatro últimos períodos.
Entrevista a ex estudiantes	Exestudiantes presidentes del Consejo Estudiantil que participaron voluntariamente en la entrevista.	Exestudiantes presidentes del Consejo Estudiantil que no fueron localizados y, por tanto, no participaron en la entrevista.

Autoría propia

Esta diversidad de participantes permitió recoger perspectivas amplias y representativas sobre la vigencia y transformación de la filosofía quitumbina, a través de diferentes instrumentos y materiales como son: encuestas estructuradas con preguntas cerradas de opción múltiple y escalas de Likert para estudiantes, padres, docentes y autoridades, guías de entrevistas estructuradas, y aplicadas en forma presencial, dirigidas a docentes, ex autoridades, especialistas invitados y actores institucionales clave. Las encuestas fueron elaboradas de acuerdo con los objetivos del estudio y revisada minuciosamente previa su aplicación. Para el análisis documental, se revisaron fuentes como “Utopía que se Construye”, otras revistas y publicaciones institucionales, artículos y libros pedagógicos relacionados con el humanismo, pedagogía del afecto y la educación alternativa.

El proceso investigativo se desarrolló en tres fases:

- Fase documental y teórica: incluyó la búsqueda sistemática de literatura pedagógica, particularmente en bases de datos como Redalyc, SciELO y libros especializados en formato digital. Esta fase permitió

construir el marco conceptual sobre el cual se contrastaron los datos obtenidos sobre la pedagogía del afecto, constructivismo y humanismo.

b. Fase empírica: la elaboración y aplicación de encuestas y entrevistas a los diferentes actores de la comunidad educativa. Las entrevistas fueron conducidas con carácter abierto, promoviendo un ambiente de confianza y espontaneidad. También se incluyeron entrevistas a ex autoridades, ex estudiantes y padres de familia con larga trayectoria vinculada a la institución.

c. Fase de análisis y discusión: la información recogida fue analizada desde un enfoque reflexivo, integrando los hallazgos cuantitativos y cualitativos en torno a los principios pedagógicos institucionales. Se contrastó estos resultados con las bases teóricas seleccionadas, dando lugar al análisis entre la práctica y el fundamento filosófico.

El análisis final se realizó bajo los principios de la investigación educativa crítica, entendida como aquella que no solo realiza el diagnóstico, sino que propone alternativas para la transformación. Los hallazgos del estudio, organizados por ejes temáticos, orientan las conclusiones y recomendaciones del artículo.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

La presente investigación parte de una comprensión pedagógica basada en el humanismo, el constructivismo y la pedagogía del afecto como ejes estructurantes de la filosofía institucional quitumbina. Desde una perspectiva educativa fundamentada en autores como Carl Rogers, Humberto Maturana, Paulo Freire, Abraham Maslow entre otros, se reconoce que los principios del humanismo educativo incluyen el reconocimiento de la dignidad de cada persona, la autonomía como eje formativo, el respeto mutuo, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. Dentro de esta pedagogía filosófica, la horizontalidad no es un principio aislado, sino una consecuencia ética, relacional y metodológica del pensamiento humanista.

Paulo Freire, referente clave de la pedagogía crítica latinoamericana, sostiene que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediando el mundo". Esta afirmación sitúa a la horizontalidad como una condición necesaria para que se produzca un encuentro pedagógico auténtico, en el que el otro es reconocido como sujeto activo del proceso y no como receptor pasivo de contenidos. Desde esta mirada, el siguiente análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos aplicados



a estudiantes, docentes y representantes legales busca identificar el grado de coherencia entre las prácticas vigentes y los principios filosóficos que dieron origen a la institución. Cada criterio ha sido interpretado a la luz de este enfoque, con el fin de reconocer tanto los logros como las tensiones que configuran el estado actual de la filosofía quitumbina.

Afectividad y horizontalidad en el trato, identidad institucional

Con la finalidad de indagar la realidad institucional en cuanto a la afectividad y la horizontalidad, se analizan los datos resultados de la encuesta aplicada a la comunidad educativa. Docentes – estudiantes (ver tabla 2).

Tabla 2: Porcentaje de apreciación de los estudiantes con relación a la afectividad y horizontalidad en el trato

Nº.	Pregunta	Población		
		Estudiantes		
		Por tu nombre		Por tu apellido
40	¿En tus clases la mayoría de los maestros se dirigen a tí por:	67,1		28,00
		Confianza, respeto y comunicación cercana	Molestia	Irrespeto y abuso de confianza
45	¿Qué sentimientos te genera cuando tus docentes te llaman por el nombre?	86,9	7,7	5,4
		Apelativo	Nombre del docente	Título del docente
44	¿El trato de los estudiantes hacia sus docentes en la institución es?	47,5	40,6	11,9
		Afectiva en el trato	Autoritaria en el trato	Permisiva en el trato
38	¿Cómo es la relación que las autoridades tienen con los estudiantes de la institución educativa?	36,6	26,7	14,4
		Bienestar y seguridad	Inseguridad	Ninguna
42	En la institución educativa sientes una sensación de:	69,1	9,2	17,8
		Burlas	Peleas y discusiones	Apodos
49	¿Qué tipo de problemas consideras afectan a la convivencia entre estudiantes?	59,9	59,4	41,6
		Tranquilos		44,8
30	¿Cómo suelen pasar su tiempo libre los estudiantes dentro y fuera de la institución?	Grupos pequeños	30,2	
		Lugares para no ser vistos	28,2	
		Estudiantes se aíslan	26,2	

Autoría propia

Estos resultados nos indican que existe una valoración positiva del trato afectivo docente- estudiante. Un 67,1% de los estudiantes señalan que los docentes se dirigen a ellos por su nombre y un 86,9% manifiestan que esto les genera confianza y comunicación cercana. Esta práctica es coherente con el paradigma humanista adoptado por la UEMQ desde su fundación y responde al pensamiento de Humberto Maturana, quien plantea que "la afectividad es constitutiva del ser humano" (Maturana, 1989), así como a la propuesta de Paulo Freire, para quien "la educación es un acto de amor, por tanto,



un acto de valor" (Freire, 1997).

Por otro lado, un 40,6% de estudiantes llaman a sus docentes por el nombre, el 47,5% los mencionan por el apelativo (profe-licen) y el 11,9% por el título académico. Esta tendencia evidencia un debilitamiento del ideal de horizontalidad, ya que en un entorno plenamente afectivo y dialógico se esperaría que la mayoría de los estudiantes usen el nombre como forma natural de cercanía y reconocimiento. Uno de los hallazgos centrales del estudio es la ambivalencia en torno al principio de horizontalidad; mientras el trato por el nombre favorece la confianza, algunos docentes consideran que este tipo de vínculo deteriora la disciplina y genera irrespeto. Maturana, al respecto menciona que es necesario educar sin recurrir a estructuras verticales o jerárquicas que generan sumisión, y Freire (1970), subraya que el diálogo horizontal es clave para una educación liberadora.

Del mismo modo, la relación de cercanía no se replica con las autoridades, ya que solo un 36,6% de los estudiantes perciben trato afectivo por parte de éstas, lo que evidencia una brecha entre el valor de horizontalidad institucional y su aplicación en los vínculos relationales cotidianos; así, en el artículo *¿Educar para la violencia o para la paz?* de Carneros (2024), señala que no se puede hablar de paz y respeto si el aula es una minidictadura, ya que el adultocentrismo niega e invisibiliza la voz, intereses y derechos de los niños, niñas y adolescentes (p. 5).

Además, aunque los niveles de bienestar y seguridad en la institución por parte de los estudiantes alcanzan el 69,1%, el 28,2% de ellos manifiestan que prefieren aislarse y un 26,2% no quieren participar en actividades recreativas. Entre los hallazgos, se evidencia que existen prácticas que deterioran la convivencia estudiantil entre pares: burlas (59%), peleas (58,4%) y apodos (41,6%). De ahí la necesidad urgente de revitalizar espacios de escucha, contención y diálogo, pues la pedagogía del afecto trabaja en las relaciones positivas, evita la normalización de conflictos y genera aprendizajes significativos (Mackenzie et al., 2018). Estas prácticas de violencia simbólica según Bandura (1996) que contribuyen a la desconexión moral, no deben ser descuidadas porque se normalizan y afectan directamente a la convivencia social.



A nivel institucional, docentes-autoridades (ver Tabla 3).

Tabla 3: Porcentaje de apreciación de los docentes con relación a la afectividad y horizontalidad en el trato

No.	Pregunta	Población			
		Docentes			
		Afectiva en el trato	Autoritaria en el trato	Permisiva en el trato	Indiferente en el trato
38	¿Cómo es la relación que las autoridades y docentes de la institución educativa?	54,5	21,2	3,00	21,2

Autoría propia

El 54,5% de los docentes califican su relación con las autoridades como afectiva en el trato, frente a un 21,2% que la consideran autoritaria y un 21,2% indiferente. En este sentido, para alcanzar una transformación educativa genuina es indispensable que el liderazgo tanto directivo como pedagógico enfrenten diversos desafíos, entre los cuales se incluyen la capacitación en habilidades blandas e interpersonales (Jiménez et al., 2025), el desarrollo de inteligencia emocional, promoción de la innovación y creatividad (Martínez & Díaz, 2022), la consolidación de una cultura de paz y no violencia permanente en todos los ámbitos escolares, así como una constante inducción a la comunidad educativa hacia un estilo de enseñanza-aprendizaje pertinente. La pedagogía del afecto, el trato horizontal son claves en el establecimiento de relaciones constructivas que se desarrollan en líneas de respeto y consideración entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual evidencia un clima relacional relativamente tranquilo, sin bullying o situaciones de acoso estudiantil.

La afectividad y la horizontalidad como ejes fundamentales en la educación no solo se expresan en el trato cercano entre estudiantes y docentes, sino que también configuran un enfoque pedagógico integral que articula metodologías activas, el trabajo en equipo, la planificación interdisciplinaria y procesos evaluativos participativos. Este enfoque, de carácter humanista y constructivista, se evidencia en la promoción del aprendizaje significativo, donde la participación del estudiante es activa, reflexiva y cooperativa. La evaluación deja de ser un mecanismo punitivo y se convierte en una herramienta formativa que incorpora prácticas de coevaluación y autoevaluación. De esta forma, el clima afectivo e inclusivo de las aulas potencia la edificación colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades



socioemocionales, fortaleciendo así la cultura institucional.

Metodologías y evaluación desde el constructivismo

Uno de los pilares fundamentales del modelo pedagógico de la UEM Quitumbe es el desarrollo de un enfoque metodológico centrado en el estudiante, en el cual el docente asume un rol de guía, mediador y acompañante. Este modelo parte de la premisa de que no puede existir un verdadero aprendizaje significativo sin afecto y reconocimiento, como lo plantean Campoverde y Godoy (2016), “el aula debe entenderse como un espacio propicio para la construcción de actitudes y experiencias fundamentadas en el afecto”, lo cual se traduce en prácticas pedagógicas que favorezcan la participación activa, el trabajo colectivo, la autoevaluación crítica y la horizontalidad en las relaciones.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta evidencian avances importantes, así como también brechas que deben ser atendidas; por mencionar, en cuanto a la metodología que aplican los docentes, (ver tabla 4)

Tabla 4: Porcentaje de apreciación de estudiantes y docentes con relación a la metodología que aplican en el proceso de enseñanza y aprendizaje

No.	Pregunta	Población					
		Estudiantes		Docentes			
		Siempre	Casi siempre	Sumatoria	Siempre	Casi siempre	Sumatoria
1	¿Con qué frecuencia los docentes promueven la participación activa?	28.20	44.30	72.50	84.80	15.20	100.00
3	¿La mayoría de maestros te acompañan en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios colaborativos?	32.90	38.40	71.30	54.50	42.40	96.90
6	Rol del docente como guía y facilitador: ¿Consideras que la mayoría de maestros son guías que motivan a reflexionar y construir tu propio aprendizaje?	31.40	40.10	71.50	57.60	42.40	100.00

Autoría propia

De los resultados obtenidos, un 72,5 % de estudiantes afirman que se les motiva a participar en clases, un 71,5 % reconocen que se les invita a reflexionar y construir su aprendizaje. Asimismo, el trabajo colaborativo y los proyectos interdisciplinarios, en los que se promueve la diversidad de ideas, reflexión para construir su propio aprendizaje se evidencian en las prácticas áulicas actuales, así: el 71,3% de los estudiantes señala que estas estrategias se desarrollan en la institución con el acompañamiento de sus



docentes; mientras que el 96,9% de los docentes afirma fomentar activamente el trabajo colaborativo entre sus estudiantes. Situación que debe ser analizada, pues se observa una diferencia entre el sentir estudiantil y el decir docente.

Con relación a las estrategias de evaluación: coevaluación y autoevaluación (ver tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de apreciación de estudiantes, docentes y padres de familia con relación a la evaluación

Nº.	Pregunta	Población							
		Estudiantes		Sumatoria	Docentes		Padres de familia		Sumatoria
		Sí	Casi siempre		Sí	A veces	Sumatoria	Sí	
51 (Est.)									
41 (Doc.)	¿Tienes la oportunidad de autoevaluarte y reflexionar sobre tus logros y aspectos a mejorar?	51,5	36,9	88,40	24,2	48,5	72,70	18,7	35,6
31 (PF.)									54,30
52 (Est.)									
42 (Doc.)	¿Tienes la oportunidad de participar en actividades de coevaluación (evaluarse entre compañeros del aula) dentro del proceso de aprendizaje?	40,5	40,3	80,80	18,2	51,5	69,70	18,00	29,3
32 (PF.)									47,30
53 (Est.)	¿La coevaluación ayuda a mejorar la colaboración y el respeto mutuo en el aula?	58,7	29,2	87,90	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D

Nota. N/D= No disponible. La pregunta no fue aplicada a estos grupos de actores.
Autoría propia

Un 88,40 % de estudiantes manifiesta que tiene oportunidad de autoevaluarse y reflexionar sobre sus logros y aspectos a mejorar; el 80,8 % indica que participa en actividades de coevaluación entre pares dentro del proceso de aprendizaje, y un 87,90 % considera que estas acciones contribuyen a mejorar la colaboración y el respeto mutuo en el aula prácticas que tienen estrecha relación con el ser en sí, en su capacidad de auto reflexionar sobre lo que hace y piensa, la oportunidad de participar, manifestar sus ideas y opiniones, buscar en sus compañeros el apoyo para mejorar y auto motivarse.

Por otra parte, el 72,70 % de docentes afirman que promueven procesos de autoevaluación y reflexión en sus clases, un 69,70% utilizan la coevaluación como estrategia de evaluación, lo que implica compromiso con prácticas que fortalecen la autonomía y la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje. No obstante, es importante mencionar que el 30,3% de docentes que no utilizan prácticas de autoevaluación y coevaluación, las deben integrar en su accionar áulico como parte del trabajo diario con sus estudiantes, pues las diversas modalidades evaluativas se adaptan y ajustan de acuerdo con las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes ayuda a conocer sus saberes, prácticas, actitudes, valores, estilos, etc.,(Rivilla et al., 2012) a través de diversos instrumentos que permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje, valorar el trabajo colaborativo y cómo aprenden juntos en diferentes momentos del proceso.



En la encuesta aplicada, los resultados obtenidos de los representantes legales muestran una menor visibilidad de las prácticas evaluativas (autoevaluación y coevaluación); solo el 54,3 % considera que sus hijos tienen oportunidades de autoevaluarse y reflexionar sobre sus logros, y apenas el 47,30 % percibe que participan en actividades de coevaluación. Los datos evidencian una posible disonancia comunicacional entre lo que se implementa dentro del aula y lo que los padres logran percibir, lo cual requiere fortalecer los canales de diálogo, reflexión y socialización de los procesos pedagógicos con las familias. En este contexto, otro elemento esencial en el paradigma humanista es la evaluación con otra mirada, la misma que se debe abordar intencionalmente desde y entre estudiantes. “La autoevaluación como recurso fomenta en los estudiantes la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos” (Hernández Rojas, 1998, p. 114) mencionado por Aizpuru Cruces, M.G. (2008).

En concordancia con estos resultados, el enfoque propuesto por la UEM Quitumbe, inspirado en el pensamiento de Paulo Freire, considera que “enseñar exige libertad sin libertinaje, autoridad sin autoritarismo” (Freire, 1970), y esto debe reflejarse también en los procesos metodológicos de planificación y evaluación. Es decir, la verdadera horizontalidad educativa no se limita al lenguaje cotidiano ni al trato directo, sino que se evidencia en decisiones compartidas, planificación colaborativa, reflexión conjunta de estudiantes y docentes sobre los aprendizajes y el desarrollo de proyectos comunes con fines sociales y formativos.

Análisis cualitativo de las entrevistas: ressignificando la filosofía quitumbina

El análisis de los testimonios recabados mediante entrevistas a ex autoridades, ex estudiantes, docentes, padres de familia y actores vinculados a la Unidad Educativa Municipal Quitumbe permite recuperar el sentido profundo de los pilares fundacionales que definieron el modelo educativo quitumbino. En primer lugar, emerge con fuerza la horizontalidad como estructura relacional que trascendía lo formal y jurídico, para cimentarse en la pedagogía del afecto y la cercanía humana. Los testimonios resaltan cómo el trato por el nombre, el diálogo igualitario y el reconocimiento mutuo configuraban un espacio educativo más humano y sensible (Gómez, 2024; Suárez, 2017; Guerrero, 2025). Este enfoque afectivo no suponía una pérdida de autoridad, sino una reconfiguración de la misma desde la ética del respeto y la empatía, coincidiendo con los planteamientos de Freire (1998) sobre la educación como acto de amor y libertad.



El constructivismo y la metodología activa también estuvieron, desde su génesis, en el centro del modelo pedagógico quitumbino. Los testimonios muestran que el error no era penalizado, sino valorado como parte del proceso de aprendizaje, y que la autonomía era estimulada mediante proyectos interdisciplinarios, proyectos y libertad para investigar (Novillo, 2024; Suárez, 2017; Vinueza, 2025). Esta visión pedagógica coincide con autores como Piaget y Vygotsky, quienes sostienen que el conocimiento se construye con la participación activa, la experiencia y la interacción social. En contraste con el modelo tradicional, Quitumbe apostó desde sus inicios por la innovación educativa, proponiendo nuevas formas de evaluar, convivir y aprender. Las voces recuperadas alertan que esta innovación ha sido erosionada en la actualidad por una tendencia hacia la verticalidad, el formalismo y la estandarización, lo cual pone en riesgo la esencia del proyecto original. La reflexión de un funcionario de la Universidad San Francisco de Quito (Ante, 2025) refuerza esta idea al mostrar que el trato horizontal no es sinónimo de desorden, sino un catalizador para el respeto mutuo y el aprendizaje significativo.

Las actuales autoridades de la institución educativa coinciden en que una de las debilidades de la filosofía quitumbina es el desconocimiento del personal nuevo que ingresa a la institución y no logra comprender las relaciones horizontales en el trato; de igual forma, el poco compromiso y empoderamiento de algún sector del personal docente actual. Manifiestan también que una fortaleza de la Unidad Educativa Municipal Quitumbe y parte de su reconocimiento y prestigio como una institución diferente a las que existen en el sector y en la Educación Municipal del Distrito Metropolitano de Quito son precisamente las relaciones de trato horizontal que todavía están vigentes, el humanismo, la flexibilidad y el diálogo para resolver los problemas y fomentar una convivencia armónica dentro de la institución (Iza, 2025; Tapia, 2025; Arias, 2025; Ayala, 2025; Panchez, 2025).

En suma, el análisis cualitativo permite constatar que los principios que sustentaron la fundación de la UEM Quitumbe no han perdido vigencia, sino que demandan una profunda resignificación para responder a los desafíos contemporáneos. Esta resignificación no supone una ruptura con el pasado, un dejar o abandonar políticas, sino una actualización crítica que honre la memoria institucional y proyecte su legado hacia el futuro sin perder su esencia e identidad institucional.

Los hallazgos de la investigación cuantitativa y cualitativa revelan un debilitamiento de las prácticas



fundacionales. Las entrevistas evidencian que la pedagogía del afecto, la horizontalidad, y el trabajo comunitario eran prácticas cotidianas en los primeros años. Como plantea Ardila (2022), la calidez no se improvisa, se construye desde una pedagogía del vínculo. La educación en la UEMQ requiere recuperar su sentido original, adaptándolo a los desafíos contemporáneos sin renunciar a su esencia humanista.

CONCLUSIONES

El presente estudio, enfocado en analizar la vigencia y los desafíos contemporáneos de la filosofía educativa humanista, afectiva y horizontal de la Unidad Educativa Municipal Quitumbe (UEMQ), permite arribar a conclusiones fundamentadas tanto en los resultados empíricos como en la reflexión teórica.

La UEMQ (Unidad Educativa Municipal Quitumbe) se caracteriza por una práctica metodológica orientada al enfoque constructivista, evidenciado en la aplicación de proyectos interdisciplinarios, el trabajo en equipo y colaborativo como base para nuevas construcciones. Esta propuesta pedagógica se alinea con los postulados humanistas que han guiado la institución desde su fundación. Sin embargo, la divergencia entre la intención pedagógica declarada y la percepción de los estudiantes y padres de familia señala una debilidad en la implementación de metodologías relacionadas con la filosofía e identidad institucional.

Asimismo, la diferencia entre las valoraciones de docentes y estudiantes evidencia la necesidad de transparentar intencionadamente los propósitos pedagógicos y promover el diálogo reflexivo en la comunidad educativa. Resulta indispensable que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades desarrolladas y las metodologías aplicadas, de modo que puedan reconocer, valorar y apropiarse de los procesos de aprendizaje.

Respecto a la evaluación, aunque los docentes afirman valorar procesos y fortalezas, persiste una mediana incorporación de prácticas sistemáticas de autoevaluación y coevaluación. Esto contradice el principio de autorregulación reflexiva propio de una formación integral. Se recomienda implementar de manera sostenida y visible estas estrategias como parte del quehacer cotidiano.

De manera particular, el uso del nombre propio como signo de reconocimiento simbólico y cercanía afectiva se mantiene como una de las prácticas más valoradas por los estudiantes. Sin embargo, la falta



de consistencia en esta práctica, sobre todo en los vínculos con las autoridades y algunos docentes contradice el principio fundacional de horizontalidad. Se requiere una acción conjunta de toda la comunidad educativa para resignificar esta práctica como gesto ético y pedagógico, mediante profundos análisis y estrategias de mejora sobre la relación horizontal que en algunos casos se confunde con irrespeto.

Ex Autoridades, docentes y alumnos coinciden en que el debilitamiento de la filosofía institucional se debe, en parte, a una pérdida de sentido, compromiso y empoderamiento de los actores educativos actuales. Por tanto, es urgente revitalizar los pilares fundacionales —constructivismo, afectividad y horizontalidad— y adaptarlos a las nuevas generaciones y exigencias del siglo XXI.

Recomendaciones

La institución como tal que nació con una filosofía humanista y constructivista necesita enfatizar el trabajo metodológico con estrategias sostenidas de proyectos interdisciplinarios que surjan del sentir e investigación estudiantil y se vinculen al entorno y a problemáticas socioambientales a través del trabajo en equipo y acompañamiento docente.

Es necesario potenciar en el trabajo diario la autoevaluación y coevaluación como mecanismos permanentes de reflexión y autorregulación en el que se pueda expresar ideas, reconocer logros, emociones, realizar una retroalimentación empática y aprender de los errores en medio de una cultura del afecto, respeto mutuo, convivencia pacífica y cultura de paz.

Se requiere fomentar el uso del nombre propio de todos los actores educativos y en todos los entornos educativos desde una práctica de cercanía respetuosa y que con la presencia de espacios de diálogo se promuevan cabildos estudiantiles y asambleas de aula como espacios democráticos de participación y escucha activa.

Finalmente, se puede mencionar que la institución requiere fortalecer la planificación y desarrollo de procesos de inducción sostenidos relacionados con la filosofía institucional orientados a estudiantes, padres de familia y docentes y que a su vez acompañen el accionar pedagógico diario con lineamientos claros sustentados en la literatura del constructivismo, humanismo y pedagogía del afecto, tendencias actuales de la educación en general.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. (2001). *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. ICE–Horsori.
- Ardila, J. (2022). La importancia de la emoción del amor y su relación con el rendimiento académico. *Memorias del tercer encuentro de pedagogía*, 318–323.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374.
- Campoverde, B., & Godoy, M. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12, 217–231.
- Carneros, M. (2024). ¿Educán para la violencia o para la paz? *Para el Aula*, (52), 4–5. Universidad San Francisco de Quito. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2024-12/pea-052-001.pdf?itok=Y6AkTYVnbe>
- Castillo, M. S. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 7(1), 1–22.
- Flores, J. (2024). La nueva escuela mexicana, un enfoque humanista: Una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19–28.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, D., Chumbe, A., Vera, D., & Rojas, P. (2025). *Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 25 (Gestión educativa). <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/index>
- Mackenzie, S. J. V., Arrieta, E. M. C., & Ríos, O. L. H. de los. (2018). Caracterización de los mecanismos de desconexión moral en escolares que asisten a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre, Colombia. *Zona Próxima*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0003>
- Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política* (Décima). Dolmen.



[https://des-juj.infd.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-](https://des-juj.infd.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf)

[Emociones Y Lenguaje En Educacion Y Politica.pdf](https://des-juj.infd.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf)

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

Miguelas, A. R., & Yulcerán, A. H. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 13–31.

Naciones Unidas. (1998). *International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World, 2001–2010* (A/RES/53/25). United Nations.

OpenAI. (2024). *ChatGPT* (modelo GPT-4o) [Modelo de lenguaje grande].

<https://chat.openai.com/chat>

Quiroz, C., Sánchez, M. E., Tufiño, P., Jiménez, J., Tufiño, I., Arcentales, B., Cuichán, L., Toro, R., Montenegro, G., Cortéz, R., Morales, R., Coronel, T., Muñoz, Y., Arias, K., Guerrero, K., & Moreno, M. (1994). *Innovación educativa. Modelo pedagógico Quitumbe*.

Rivilla, A. M., Romero, C. S., & N, E. P. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Innovación Educativa*, 12(58), 133–150.

Tigse Parreño, C. M. T. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), Article 1.

UNESCO. (2007). *Década Internacional por una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo (2001–2010): Informe/seguimiento*. UNESCO.

Unidad Educativa Municipal Quitumbe. (1995). *Proyecto pedagógico Quitumbe. Una utopía que se construye* [Documento institucional]. Sánchez, M. et al.

Unidad Educativa Municipal Quitumbe. (2017). *La Quitumbina: Revista de formación y cultura* (7.^a ed.). Quito.

Unidad Educativa Municipal Quitumbe. (2022). *Utopía que se construye 2* [Revista institucional]. López, A., & Tufiño, I.

