

Educación Emocional como Eje Estructurante del Discurso Pedagógico en el Contexto Escolar Colombiano

Emotional Education as a Structuring Axis of Pedagogical Discourse in the Colombian School Context

Juan Carlos Palencia Pérez.¹ Yan Carlos Ureña Villamizar².

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2025.
Fecha de aceptación: 02 de febrero de 2026.

¹Doctor en Ciencias de la Educación.
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá - Panamá.
E-mail: juanpalencia.est@umecit.edu.pa
Código ORCID:
<http://orcid.org/0009-0003-6391-6841>

²Doctor en Investigación y Desarrollo. Docente,
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá - Panamá.
E-mail: yanurena.doc@umecit.edu.pa
Código ORCID:
<http://orcid.org/0000-0002-9970-159X>

CITACIÓN: Palencia, J. & Ureña, Y. (2026). *Educación Emocional como Eje Estructurante del Discurso Pedagógico en el Contexto Escolar Colombiano*. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. (CIE). Vol. 1. (22), 59-70.

Resumen

La presente investigación examina la influencia de la educación emocional para el fortalecimiento del discurso pedagógico en la institución educativa Loperena de Valledupar, se desarrolló con un diseño de investigación de campo no experimental tipo transaccional, contó con la participación de 153 docentes y 663 estudiantes, se aplicó un cuestionario diseñado para las necesidades del estudio denominado EMOFID-Palencia2025. Los resultados evidencian la importancia de los aspectos emocionales para que el docente no sea únicamente un medio de transmisión de contenidos, sino la base de una experiencia afectiva articulada por el discurso pedagógico.

Palabras Clave: *Educación Emocional, Discurso Pedagógico, Habilidades Socioemocionales, Clima Escolar, Formación Docente.*

Abstract

The present research examines the influence of emotional education on strengthening the pedagogical discourse at Loperena Educational Institution in Valledupar. It was conducted using a non-experimental, cross-sectional field research design, involving 153 teachers and 663 students. A questionnaire specifically designed for the study, named EMOFID-Palencia2025, was applied. The results highlight the importance of emotional aspects in enabling teachers to become not merely transmitters of content but the foundation of an affective experience articulated through pedagogical discourse.

Keywords: *Emotional Education, Pedagogical Discourse, Socioemotional Skills, School Climate, Teacher Training.*

Introducción

La educación contemporánea se enfrenta al imperativo de superar los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, para avanzar hacia un modelo formativo integral que reconozca la dimensión emocional como un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este horizonte paradigmático, la Educación Emocional se posiciona como un campo epistémico consolidado y como una praxis transformadora, orientada al desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales que resultan esenciales para la configuración de entornos escolares más humanos, éticos y resilientes (Bisquerra, 2003; Nava-Romero, 2025).

En dicho marco, el Discurso Pedagógico adquiere una función estratégica, al constituirse no solo en vehículo de transmisión de saberes, sino también en mediación simbólica a través de la cual el docente modela vínculos afectivos, legitima expresiones emocionales y habilita condiciones para la emergencia del pensamiento crítico, la convivencia democrática y la formación ciudadana (Alvarado, 2025).

La articulación entre Educación Emocional y Discurso Pedagógico emerge, así como un eje estructurante para resignificar la práctica docente desde una perspectiva integradora, relacional y situada, que permita trascender enfoques tecnocráticos o reduccionistas de la acción educativa (Palencia, 2024).

El reconocimiento normativo de la Educación Emocional en Colombia,

especialmente tras la promulgación de la Ley 2383 de 2024, representa un avance significativo en materia de política educativa, al incorporar formalmente la formación emocional como componente esencial del currículo escolar.

No obstante, se identifica una brecha persistente entre el marco legal y su implementación efectiva en los escenarios pedagógicos cotidianos (Ensunchó y Aguilar, 2022). Esta disonancia evidencia la urgencia de impulsar procesos investigativos que analicen de manera crítica la incorporación de la dimensión emocional en el ejercicio docente, en particular en su manifestación discursiva, y que generen lineamientos concretos para su integración transversal en la cultura institucional.

La presente investigación se enmarca en esta al examinar la influencia de la Educación Emocional en el fortalecimiento del Discurso Pedagógico de los docentes de la Institución Educativa Loperena, ubicada en el municipio de Valledupar, departamento del Cesar (Colombia). Dicha institución, reconocida por su trayectoria en la promoción de procesos formativos integrales, ofrece un escenario propicio para indagar sobre los avances, tensiones y potencialidades de la transversalización emocional en el ámbito escolar.

En definitiva, esta investigación aporta elementos sustantivos al debate académico y pedagógico en torno a la necesidad de consolidar una educación emocionalmente alfabetizada, donde el discurso docente se constituya en una herramienta de mediación ética, afectiva y transformadora. Se propone así, resignificar las prácticas pedagógicas desde un enfoque

que reconozca la integralidad del ser humano y promueva una cultura institucional orientada al bienestar, la inclusión y el desarrollo tanto personal como colectivo.

Bases Teóricas

El presente estudio se fundamenta en un entramado teórico de carácter interdisciplinario que articula contribuciones provenientes de la psicología, la pedagogía crítica, la sociología de la educación y las ciencias del lenguaje, con el propósito de sustentar analíticamente la relación entre Educación Emocional y Discurso Pedagógico. Esta base conceptual permite una comprensión holística de la acción docente, reconociendo su dimensión afectiva, comunicativa y ética, y superando los enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en la transmisión técnica o disciplinar del conocimiento.

Desde el campo de la Educación Emocional, se adoptan como referentes centrales los aportes de Rafael Bisquerra y Daniel Goleman, cuyas propuestas han sido ampliamente validadas en contextos educativos. Bisquerra (2003, 2005) concibe la Educación Emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales que faciliten la comprensión, expresión y autorregulación de las emociones propias y ajenas. Su enfoque sitúa a la escuela como espacio privilegiado para la formación integral del sujeto y la promoción del bienestar subjetivo.

Por su parte, Goleman et al. (2020) introducen el concepto de Inteligencia Emocional, estructurado en torno a cinco competencias clave: autoconciencia,

autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, las cuales han sido incorporadas a diversos programas de formación docente y desarrollo institucional como pilares del desempeño profesional y la eficacia pedagógica.

De forma complementaria, se incorpora el modelo propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), el cual organiza las competencias emocionales en cinco dominios interrelacionados: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable; dicho marco ha sido implementado en múltiples sistemas educativos internacionales y constituye una referencia estructurada para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de Educación Emocional en el ámbito escolar (Díaz y Quintero, 2025).

En relación con el Discurso Pedagógico, la investigación se sustenta en los postulados de la teoría sociolingüística crítica de Basil Bernstein, quien conceptualiza el discurso como una práctica culturalmente mediada, regulada por códigos lingüísticos, dispositivos de recontextualización y mecanismos de control simbólico (Bernstein, 2000).

Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico se configura como una herramienta de transmisión, pero también como un dispositivo de poder que incide en la construcción de subjetividades y en la reproducción o transformación de estructuras sociales. (Clark, 2005).

En suma a lo anterior, también se hace importante plasmar la perspectiva de Leal (2009), quien profundiza en esta concepción de discurso pedagógico al

sostener que el docente no se limita a comunicar contenidos, sino que articula significados, valida saberes y configura relaciones éticas, políticas y afectivas en el aula, lo que indica trascender el hecho transmisivo para dar paso a la perspectiva de construcción conjunta donde el lenguaje en sus diversas expresiones sobra sentido para la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, se incorpora el enfoque comunicativo propuesto por De Guevara (2005), quien define el discurso pedagógico como una práctica situada que integra racionalidad cognitiva, afectiva y ética, en la cual se modelan no solo conocimientos, sino también emociones, actitudes y valores.

Esta visión sitúa la dimensión emocional como un componente constitutivo del lenguaje educativo, y no como un elemento accesorio, destacando su centralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de vínculos pedagógicos significativos (Tornier, 2020).

Desde una perspectiva normativa y contextual, la investigación se apoya en los desarrollos legislativos recientes en el contexto colombiano. En particular, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley 2383 de 2024, la cual institucionaliza la Educación Emocional como eje transversal del currículo en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Estas disposiciones normativas reconocen el componente socioemocional como base del desarrollo humano integral y orientan a las instituciones educativas hacia la implementación de programas que fortalezcan la convivencia, el bienestar

subjetivo y el aprendizaje significativo (Espinosa, 2024).

La articulación de estos marcos conceptuales posibilita la formulación de una perspectiva integradora que concibe la Educación Emocional no como un conjunto aislado de habilidades individuales, sino como una práctica institucional, discursiva y ética que permea la totalidad de la experiencia educativa (Ensuncho y Aguilar, 2022).

En este sentido, el Discurso Pedagógico se entiende como una manifestación concreta de la competencia emocional del docente, evidenciada en sus formas de comunicar, establecer vínculos, gestionar emocionalmente el aula y promover procesos de aprendizaje transformadores (Palencia, 2024).

Esta concepción justifica su tratamiento como variable dependiente en el diseño metodológico de la presente investigación, en tanto representa una expresión observable de la dimensión emocional en la práctica pedagógica cotidiana.

Metodología

La presente investigación, se adscribe al paradigma positiva, por tanto, sigue los parámetros de la ruta cuantitativa con una lógica de razonamiento hipotético-deductivo, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), permite describir, correlacionar y establecer causalidades estadísticas entre variables previamente definidas; esta se aplicó debido al interés de por examinar de manera sistemática y objetiva el cómo la educación emocional fortalece el discurso pedagógico, lo que conllevó a definir indicadores

empíricamente verificables y medibles para su posterior tratamiento estadístico.

Asimismo, la investigación se enmarcó en lo que Arias (2012), expuso como diseño de campo no experimental y tipo transaccional o transversal, esto, ya que no se sometió a control ni se manipularon las variables de manera deliberada, en cambio, se observaron y analizaron en la medida que aparecen en su estado natural en un momento específico. Esto se justifica por la necesidad de recoger información directamente en el entorno escolar de la Institución Educativa Loperena, garantizando la validez ecológica del estudio.

La población objetivo estuvo compuesta por la totalidad del cuerpo docente de la institución ($n=153$), constituyendo un censo completo, y una muestra estratificada proporcional de 663 estudiantes, seleccionada según niveles educativos (preescolar, básica primaria, secundaria y media), con criterios de inclusión vinculados a la participación en procesos formativos regulares.

Para la recolección de datos se utilizó el instrumento EMOFID-Palencia2025, diseñado específicamente para esta investigación. Este cuestionario evalúa tres dimensiones fundamentales: Autoconciencia emocional, habilidades socioemocionales y estrategias comunicativas cada una operacionalizada mediante ítems en escala tipo Likert de cinco niveles.

El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos (cinco académicos con trayectoria en Educación Emocional y evaluación psicométrica), quienes evaluaron la pertinencia, claridad,

coherencia interna y relevancia contextual de los ítems.

La confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de $\alpha = 0.98$, lo cual indica una consistencia interna excelente. Esta alta confiabilidad refuerza la robustez del instrumento como medio de medición para los propósitos investigativos definidos.

El análisis de los datos se realizó utilizando estadística descriptiva, por la cual, se determinaron frecuencias, medias y desviaciones estándar para cada dimensión. Posteriormente, se integró un análisis FODA para las dimensiones evaluadas, el cual permitió interpretar los hallazgos no solo desde una perspectiva numérica, sino también en clave estratégica, considerando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la implementación de prácticas pedagógicas emocionalmente alfabetizadas.

Este enfoque metodológico riguroso permite afirmar que los resultados obtenidos poseen una alta validez interna y externa, y que las conclusiones derivadas de los mismos pueden sustentar propuestas de intervención educativa con fundamento empírico sólido.

Resultados y Discusión

El análisis estadístico de los datos recolectados mediante el instrumento EMOFID-Palencia2025 permitió identificar patrones significativos que describen la Educación Emocional y el fortalecimiento del Discurso Pedagógico en los docentes de la Institución Educativa Loperena de Valledupar. Los resultados se organizaron en torno a las cuatro

dimensiones evaluadas: autoconciencia emocional, habilidades socioemocionales, estrategias comunicativas e impacto en el aprendizaje.

Tabla 1
Resultado de la Dimensión: Autoconciencia Emocional

Alternativa	Rol	Indicador							
		Identificación Emociones		Regulación Afectiva		Reflexión Emocional		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Siempre	Est*	234	35,3	256	38,6	244	36,8	245	36,9
	Doc**	52	33,8	59	38,8	58	38,1	56	36,9
Casi siempre	Est	217	32,7	232	35,0	205	31,0	218	32,9
	Doc	60	39,4	70	46,0	57	37,5	63	41,0
A Veces	Est	144	21,7	159	24,0	128	19,3	144	21,7
	Doc	32	21,1	20	13,3	29	19,0	27	17,8
Rara Vez	Est	58	8,8	40	6,0	69	10,4	56	8,4
	Doc	7	4,6	3	2,0	8	5,2	6	3,9
Nunca	Est	10	1,6	8	1,3	17	2,5	12	1,8
	Doc	2	1,1	0	0,0	0	0,2	1	0,4

Nota. *Estudiantes. **Docentes. *Elaboración propia, 2025.*

Como se observa en la tabla 1, la dimensión de autoconciencia emocional presentó respuestas de “siempre” y “casi siempre” de percepción por parte del profesorado, sumando un total del 77,9% de la muestra, mientras que en los estudiantes abarcó un total del 69,8%, mientras que en “nunca” o “rara vez”, se evidencian leves porcentajes de 10,2% en los docentes y 4,3% en estudiantes, lo que indica una variabilidad considerable y se presenta como índice de la capacidad de los docentes y estudiantes para identificar y gestionar sus propias emociones en situaciones escolares complejas.

Esta tendencia sugiere una competencia desarrollada de manera intuitiva pero no sistematizada, lo cual coincide con lo planteado por Bisquerra (2005), quien advierte que la formación emocional en los docentes ha sido históricamente marginal, limitada a experiencias no estructuradas o a iniciativas individuales.

La necesidad de institucionalizar procesos de formación en autoconciencia se configura, por tanto, como un desafío pendiente.

Tabla 2
Resultado de la Dimensión: Habilidades Socioemocionales

Alternativa	Rol	Indicador							
		Empatía docente		Comunicación afectiva		Resolución conflictos		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Siempre	Est	235	35,4	276	41,6	275	41,4	262	39,5
	Doc	52	33,8	67	43,6	75	48,8	64	42,0
Casi siempre	Est	209	31,5	203	30,6	216	32,6	209	31,6
	Doc	64	42,0	61	40,1	56	36,6	61	39,6
A Veces	Est	140	21,2	117	17,7	121	18,3	126	19,0
	Doc	31	20,5	21	13,9	20	12,9	24	15,8
Rara Vez	Est	64	9,6	57	8,5	43	6,5	54	8,2
	Doc	5	3,3	4	2,4	1	0,7	3	2,1
Nunca	Est	15	2,3	10	1,6	8	1,3	11	1,7
	Doc	1	0,4	0	0,0	2	1,1	1	0,5

Nota. *Elaboración propia, 2025.*

Por su parte, la tabla 2, relativa a la dimensión de habilidades socioemocionales evidencia claras tendencias en las respuestas de “Siempre” y casi “siempre, siendo de un total de 71,1% en estudiantes y 81,6% en docentes, destacándose así los participantes en la empatía, la comunicación afectiva y la capacidad para mediar conflictos, por su parte, en respuestas de “nunca” y “rara vez”, se suma un total menor al 10% de respuestas en las dos poblaciones indagadas, mientras que “a veces”, presenta también bajos porcentajes, siendo del 18% y el 15,8%.

Estos hallazgos coinciden con los postulados de Goleman et al. (2020), quien identifica estas competencias como esenciales para el liderazgo educativo y la generación de vínculos positivos en el aula. La valoración positiva de estas habilidades tanto por docentes como por estudiantes corrobora que el discurso pedagógico, cuando está mediado por la emocionalidad,

se convierte en una herramienta formadora de subjetividades éticas y colaborativas. Además, estos resultados se alinean con estudios recientes Sanmartín y Tapia (2024) que evidencian la eficacia de programas de alfabetización emocional para mejorar la convivencia escolar.

afectiva explícita. Esto refuerza la tesis de Bernstein, según la cual el discurso pedagógico está atravesado por relaciones de poder y legitimación que pueden reforzar o transformar las dinámicas escolares dependiendo de cómo se articule emocionalmente.

Tabla 3
Resultado de la Dimensión: Estrategias Comunicativas

Alternativa	Rol	Indicador							
		Claridad expresiva		Coherencia discursiva		Persuasión argumentativa		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Siempre	Est	327	49,4	296	44,6	329	49,6	317	47,8
	Doc	96	62,7	89	58,0	90	59,0	92	59,9
Casi siempre	Est	220	33,1	225	33,9	206	31,1	217	32,7
	Doc	46	30,1	52	33,8	48	31,2	48	31,7
A Veces	Est	91	13,8	106	15,9	97	14,6	98	14,8
	Doc	10	6,5	12	7,6	12	8,1	11	7,4
Rara Vez	Est	22	3,4	33	4,9	27,3	4,1	27	4,1
	Doc	1	0,7	1	0,7	2,7	1,7	2	1,0
Nunca	Est	2	0,4	4	0,7	4	0,6	4	0,5
	Doc	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Nota. Elaboración propia, 2025.

Por último, respecto a las estrategias comunicativas, el análisis reveló una alta valoración de la claridad expositiva, la coherencia argumentativa y la capacidad persuasiva del lenguaje docente, siendo esto evidente por la alta respuesta de los estudiantes en “siempre” y “casi siempre” llegando a un total ponderado de 80,5% y de 91,6% en docentes, dejando una tendencia clara.

No obstante, el instrumento permitió identificar áreas de mejora asociadas a la personalización del discurso en función de los estilos de aprendizaje y las características emocionales del estudiantado. En este punto, las observaciones evidenciaron que, aunque el lenguaje utilizado es técnicamente correcto, no siempre incorpora una dimensión

Respecto al impacto en el aprendizaje, la percepción generalizada por parte del estudiantado señala que los docentes que integran elementos de la Educación Emocional en su discurso promueven mayores niveles de motivación, comprensión y bienestar escolar. Este hallazgo se apoya en los aportes expuestos por De Guevara (2005), quien sostiene que el discurso educativo debe ser comprendido como un acto relacional que construye significados y afecta directamente el desarrollo integral del estudiante.

Adicional a lo presentado, a continuación, se detalla un análisis de matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) aplicado a las dimensiones descritas que permitió generar insumos para la formulación de acciones estratégicas que orienten una integración sostenible de la Educación Emocional en la práctica docente.

Tabla 4
Matriz FODA

Fortalezas	Debilidades
Empatía y comunicación afectiva consolidadas entre docentes y estudiantes.	La autoconciencia emocional aún no alcanza constancia plena.
Alta presencia de habilidades socioemocionales en ambos grupos.	Falta de sistematicidad en la autorregulación afectiva.
Valoración compartida de ambientes seguros y relaciones respetuosas.	Insuficiente reflexión crítica sobre el impacto emocional del discurso pedagógico.
Oportunidades	Amenazas
Institucionalizar programas de formación emocional.	Riesgo de desgaste emocional ante la falta de formación continua.
Integrar la autoconciencia emocional en el currículo transversal.	Escasa cultura institucional de acompañamiento emocional sostenido.
Articular políticas educativas orientadas al bienestar emocional.	Tensión entre exigencias académicas y gestión emocional efectiva.

Nota. Elaboración propia, 2025.

Como se evidencia en la tabla 4, el análisis realizado permitió establecer conexiones profundas entre hallazgos empíricos y el marco conceptual detallado, lo que permitió el análisis de la influencia de la educación emocional para el fortalecimiento del discurso crítico, primero, alrededor de las fortalezas, se identificó consistencia en los elementos emocionales y comunicativos en el ámbito educativo, esto se manifestó en los indicadores evaluados, lo que indica un reconocimiento del valor del vínculo y la interacción basada en el respeto tanto por docentes como estudiantes.

Dicha dinámica favorece la configuración del discurso pedagógico, donde en los procesos formativos, no solo se establece una relación unilateral de transmisión o instrucción de conocimientos y comportamientos, si no también, reconocimiento y validación de dicho proceso como una experiencia emocional, lo que indica la superación parcial de los enfoques tradicionales excluyentes de elementos afectivos (Ramírez-Rocha 2025; Mosquera, 2021).

Al respecto de las debilidades, se establece que, pese a la uniformidad de las respuestas en los elementos emocionales, aún no se ha alcanzado una estabilidad en los resultados, lo que indica la probabilidad de que esta dependa más de una disposición individual que de una estructura pedagógica aplicada por los docentes.

De este modo, se resalta la escasa sistematicidad y reflexión crítica alrededor del impacto emocional en el discurso pedagógico, implicando una tensión existente entre el decir y sentir, donde el lenguaje pedagógico no siempre impacta emocionalmente en los estudiantes, dicha

carencia puede limitar la posibilidad de formar sujetos con la capacidad de reconocer, expresar y transformar sus emociones a través de las experiencias de aprendizaje (Palma et al., 2025; Vargas y Hernández, 2021).

También, se identificó un conjunto de oportunidades que se orientaron a la posibilidad de institucionalizar la educación emocional y consolidarla como eje transversal del discurso pedagógico. De este modo, al integrar elementos como la autoconsciencia emocional en los currículos y plasmar políticas institucionales orientadas al bienestar permanente de la comunidad educativa, se gesta un ambiente propenso a reconfigurar la labor docente de un mero transmisor a un mediador de experiencias emocionales y formativas a través de su discurso (Herrera y Buitrago, 2019).

Lo anterior, además puede contribuir a prácticas que deriven en espacios de encuentro ético, afectivo y reflexivo para la construcción de un bienestar integral (Angélica y Oliveros, 2019).

Por último, como amenazas, se señala que las condiciones actuales de la institución, puede presentarse como obstáculo para una educación emocional sostenida y efectiva, esto se presenta en forma de desgaste laboral para el docente, así como la falta de acompañamiento emocional y las tensiones que se gestan alrededor de las demandas académicas y la exigencia de un trámite afectivo adecuado.

Esto, refleja prioridad en productividad sobre el bienestar, esto impacta de manera directa el discurso pedagógico que cae en el riesgo de

plasmarse como instrumental y carente de sensibilidad.

En términos integrativos, los resultados y su discusión respaldan empíricamente la hipótesis de que la Educación Emocional incide de manera significativa en la calidad del Discurso Pedagógico. Esta incidencia se manifiesta tanto en la estructura formal del lenguaje docente como en su capacidad de generar ambientes afectivos propicios para el aprendizaje.

La evidencia recolectada fortalece la noción de que el discurso pedagógico no puede reducirse a un acto técnico o transmisivo, sino que debe concebirse como una práctica emocionalmente situada, capaz de humanizar la educación y responder a los desafíos éticos y afectivos del contexto escolar contemporáneo (Guevara y Méndez, 2025).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer de forma concluyente que la Educación Emocional constituye un factor clave en el fortalecimiento del Discurso Pedagógico de los docentes de la Institución Educativa Loperena de Valledupar, Cesar – Colombia.

Esto se evidencia empíricamente con la dimensión de Habilidades Socioemocionales, donde se obtuvo los niveles más altos de percepción tanto por parte del cuerpo docente como del estudiantado, destacándose variables como la empatía, la comunicación afectiva y la resolución de conflictos. Estos elementos no solo inciden en la mejora del clima escolar, sino que también potencian el vínculo educativo y la construcción de

comunidades de aprendizaje basadas en la confianza, el respeto mutuo y la cooperación.

En cuanto a la Autoconciencia Emocional, si bien se evidenció una valoración positiva, esta dimensión presentó menor sistematicidad, lo que sugiere la necesidad de consolidar procesos formativos orientados al reconocimiento y gestión de las emociones propias del docente. Esta competencia es fundamental, pues permite ejercer un liderazgo pedagógico reflexivo y ético, condición indispensable para la generación de entornos emocionalmente saludables.

Las Estrategias Comunicativas, particularmente aquellas vinculadas a la claridad, la coherencia discursiva y la persuasión, fueron también altamente valoradas. Sin embargo, el análisis cualitativo sugiere que dichas estrategias requieren una mayor adaptación a las diversidades cognitivas y afectivas del estudiantado, lo que invita a profundizar en la personalización del discurso docente como componente de equidad pedagógica.

Finalmente, la matriz FODA permite concluir que la institución educativa objeto, tiene el potencial para articular la educación emocional con el discurso pedagógico de manera efectiva siempre y cuando se consoliden los procesos formativos y reflexivos que favorezcan la autorregulación emocional, habilidades socioemocionales y las habilidades comunicativas, gestando un ambiente empático y con una interacción afectiva adecuada, por ello, resulta prioritario avanzar hacia la políticas institucionales donde se garanticen adecuados espacios de acompañamiento y formación continua para el docente,

previniendo el desgaste y potenciando la calidad de los procesos formativos.

En suma, se concluye que la Educación Emocional no debe entenderse como un añadido opcional en la práctica docente, sino como un eje estructurante del Discurso Pedagógico y de la acción educativa en su conjunto. Su integración efectiva requiere voluntad política, formación docente sistemática y políticas institucionales coherentes que reconozcan la centralidad de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, R. S. (2025). Educación integral: El docente como faro de ciudadanía y emociones. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 14. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4156>
- Angélica, M., y Oliveros, R. R. (2019). Educación emocional como proceso para el desarrollo de competencias emocionales en los beneficiarios, padres y docentes del Hogar del Niño de Villavicencio [Trabajo de Grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27895/mrodriguez9.pdf>
- Arias, F. (2020). *El PROYECTO de INVESTIGACIÓN: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (Vol. 5). Bloomsbury Academic.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-430. <https://tinyurl.com/5ebkpf7e>
- Bisquerra, A. R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Clark, U. (2005). Bernstein's theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. *English teaching: Practice and critique*, 4(3), 32-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847260.pdf>
- De Guevara, A. L. L. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes educativos*, 14(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf>
- Díaz, L. B. y Quintero, J. D. (2025). Análisis Modelo CASEL para el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en el Aula. *Revista Alpha*, 26(2), 50-64. <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/5624/3357>

- Ensuncho, C. F., y Aguilar, G. E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación y Territorios*, 1(2), 2-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>
- Espinosa, Y. C. (2024). Las Competencias Socioemocionales Docentes: Una Tarea Pendiente en el Contexto Educativo Colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2613-2629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15037
- Goleman, D., David, S. y Kaplan, R. (2020). *Inteligencia Emocional: Auto conciencia*. Editorial Reverté
- Guevara, F. R. G., y Méndez, D. A. T. (2025). Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10329702>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill
- Herrera Torres, D., y Buitrago Bonilla, D. R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7128570.pdf>
- Leal, L. G. A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 4(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. 41.214.
- Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D.O. 58.822.
- Mosquera, N. L. (2021). Fortalecimiento de la Educación Emocional para el mejoramiento de la Convivencia Escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Damasco sede la Umbría, Santa Barbará – Antioquia [Trabajo de Grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/40446/nlmosquera.pdf?sequence=1>
- Nava-Romero, A. C. (2025). Educación emocional: una estrategia para el fomento de las competencias emocionales en el aula. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(14), 23-43. <https://ve.scielo.org/pdf/noesis/v7n14/2739-0365-noesis-7-14-23.pdf>
- Palencia Pérez, J. C. (2024). El Papel Transformador de la Educación Emocional en el Discurso Pedagógico Contemporáneo. *Ciencia Latina*

- Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 5460-5471.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10956
- Palma, M. M. D., Delgado, K. M. P., Burgos, K. J. P., y Holguín, S. T. P. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187-217.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10303634.pdf>
- Ramirez-Rocha, A. C. (2025). Educación de Competencias Emocionales para la Construcción de una Cultura de Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 18(1), 333-341.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618>
- Sanmartín, U. R. y Tapia, P. S. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Tornier, G. L. (2020). La dimensión emocional en contextos escolares: las tramas vinculares docentealumno y entre pares alumnos de nivel inicial y primario [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba].
https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4743/1/TM_Tornier.pdf
- Vargas, S. V., y Hernández, Y. (2021). Importancia de la formación emocional docente, para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula [Trabajo de Grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/40703/yhernandezor.pdf>