

Investigación Terminada

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN
EL PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL DE LA FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA JUAN DE CASTELLANOS**

*Emotional Education as a Strategy for Educational Inclusion: A Proposal for
Curriculum Transformation in the Social Work Program at Fundación Universitaria Juan
de Castellanos*

**LINA CATHERINE SANABRIA ESCOBAR
MAESTRÍA EN INCLUSIÓN, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD
2026**

Resumen

En la educación superior, la educación emocional es reconocida por su potencial para contribuir al bienestar y al aprendizaje; sin embargo, su incorporación curricular continúa siendo limitada y poco sistemática, lo que restringe su impacto en la formación integral del estudiantado. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la incorporación de la educación emocional en el currículo del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, desde una perspectiva de inclusión educativa, como base para la formulación de una propuesta de transformación curricular.

La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, con un diseño de estudio de caso instrumental. La población está conformada por estudiantes, del programa de Trabajo Social, docentes, directivos y expertos en educación emocional. Para la recolección de la información se emplean el instrumento TMMS-24, entrevistas semiestructuradas, grupo focal y análisis documental. Los datos cuantitativos se analizan mediante estadística descriptiva y los cualitativos a través de análisis categorial.

Los resultados evidencian debilidades en las dimensiones de claridad y regulación emocional del estudiantado, así como una incorporación implícita y no sistemática de la educación emocional en el currículo. Asimismo, se identifica una brecha entre los principios institucionales de inclusión y bienestar y su concreción en las prácticas pedagógicas. A partir de estos hallazgos, se plantea una propuesta de transformación curricular basada en la integración transversal de competencias socioemocionales, articuladas a las dimensiones de presencia, participación y logro de la inclusión educativa.

Palabras Clave

Competencias socioemocionales, Educación emocional, Inclusión educativa, Transformación curricular.

Abstract

In higher education, emotional education is increasingly recognized for its potential to contribute to well-being and learning; however, its curricular integration remains limited and unsystematic, which restricts its impact on students' holistic development. In this context, the present article aims to analyze the incorporation of emotional education into the curriculum of the Social Work program at Fundación Universitaria Juan de Castellanos, from an inclusive education perspective, as a basis for the formulation of a curricular transformation proposal.

The research is conducted using a mixed-methods approach with an instrumental case study design. The population is composed of Social Work students, faculty members, administrators, and experts in emotional education. Data collection techniques include the TMMS-24 instrument, semi-structured interviews, a focus group, and document analysis. Quantitative data are analyzed through descriptive statistics, while qualitative data are examined using categorical analysis.

The results reveal weaknesses in students' emotional clarity and emotional regulation, as well as an implicit and non-systematic incorporation of emotional education into the curriculum. Additionally, a gap is identified between institutional principles of inclusion and well-being and their implementation in pedagogical practices. Based on these findings, a curricular transformation proposal is put forward, grounded in the transversal integration of socio-emotional competencies articulated with the dimensions of presence, participation, and educational achievement of inclusive education.

Keywords

Socio-emotional Competencies, Emotional Education, Educational Inclusion, Curricular Transformation.

1. Introducción

En el escenario contemporáneo de la educación superior, la formación universitaria enfrenta el desafío de responder no solo a las exigencias académicas y profesionales, sino también a las necesidades emocionales y sociales del estudiantado. El contexto pospandémico ha visibilizado con mayor claridad dificultades asociadas al bienestar emocional, la adaptación a la vida universitaria y la permanencia académica, lo que pone en evidencia la necesidad de reconocer la educación emocional como un componente relevante de la formación integral y no como un elemento accesorio del proceso educativo.

Estudios evidencian que las competencias socioemocionales influyen de manera significativa en el desempeño académico, la motivación, la gestión del estrés y la construcción de relaciones interpersonales en contextos universitarios. En este sentido, la literatura coincide en que el éxito académico no depende exclusivamente del desarrollo cognitivo, sino también de la capacidad del estudiantado para reconocer, comprender y regular sus emociones en escenarios de alta exigencia (Carranza-Rodríguez & Carranza-Monzón, 2023). Desde esta perspectiva, la educación emocional se configura como un factor protector frente a fenómenos como el burnout académico, la deserción y el deterioro de la salud mental.

Desde un enfoque pedagógico crítico, la educación emocional trasciende la adquisición de habilidades individuales y se vincula con la humanización del aprendizaje y la construcción de comunidades educativas más justas e inclusivas. Freire (1970) plantea que toda práctica educativa posee una dimensión ética y política, en tanto contribuye a la formación de sujetos capaces de comprenderse a sí mismos y de relacionarse con otros desde el reconocimiento y el respeto. En esta línea, la educación emocional implica generar condiciones pedagógicas que favorezcan el reconocimiento del estudiantado como sujeto histórico, afectivo y social dentro del espacio universitario.

Aportes teóricos provenientes de la educación emocional y del pensamiento complejo refuerzan esta mirada integradora. Bisquerra (2011) concibe la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias que favorecen el equilibrio personal, la convivencia y la toma de decisiones responsables. Goleman (1995) destaca la relevancia de la autoconciencia, la autorregulación y la empatía en el desempeño académico y profesional. Estas perspectivas se articulan con los planteamientos de Maturana (1997) y Morin (1999), quienes subrayan la necesidad de comprender las emociones como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje y de la construcción del conocimiento en contextos sociales complejos.

En el campo de la inclusión educativa, estos enfoques adquieren especial relevancia. Booth y Ainscow (2011) señalan que la inclusión se concreta en las dimensiones de presencia, participación y logro del estudiantado, lo cual exige condiciones pedagógicas que reconozcan la diversidad emocional, social y cultural. Desde perspectivas críticas, autores como De Sousa Santos (2010) y Skliar (2005) enfatizan la importancia de una educación sensible a la diferencia y comprometida con la justicia social, en la que las experiencias emocionales ocupan un lugar central.

En el contexto colombiano, aunque se registran avances normativos orientados al fortalecimiento de la educación socioemocional en los niveles de educación básica y media, en la educación superior persisten vacíos significativos en su integración curricular. Informes del Ministerio de Educación Nacional (2023) evidencian la ausencia de lineamientos claros que articulen el bienestar emocional con el currículo académico, lo que limita el alcance de las políticas de inclusión y permanencia estudiantil.

Esta situación se refleja en el contexto de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, en la ciudad de Tunja, donde se identifica un incremento sostenido de las demandas de atención psicosocial del estudiantado, particularmente asociadas a

ansiedad, duelo, conflictos interpersonales e ideación suicida (Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2024). Estos indicadores ponen de manifiesto la necesidad de trascender estrategias centradas exclusivamente en el ámbito del bienestar institucional y avanzar hacia una integración estructural de la educación emocional en el currículo académico.

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar la incorporación de la educación emocional en el currículo del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, con el fin de fundamentar una propuesta de transformación curricular orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del estudiantado desde una perspectiva de inclusión educativa. A partir de este propósito, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: *¿Cómo se incorpora la educación emocional en el currículo del programa de Trabajo Social y de qué manera puede fortalecerse su integración curricular para promover procesos de inclusión educativa en la educación superior?*

2. Marco teórico

2.1 Educación emocional en la educación superior: fundamentos conceptuales.

En las últimas décadas, la educación emocional adquiere un lugar relevante en el debate pedagógico contemporáneo, particularmente en el ámbito de la educación superior, donde las exigencias académicas, sociales y personales configuran escenarios de alta complejidad para el estudiantado. Más allá de concebirse como un conjunto de habilidades individuales, la educación emocional se comprende como un proceso formativo que incide de manera directa en el bienestar, la convivencia y la permanencia universitaria.

Desde una perspectiva amplia, la educación emocional se vincula con la capacidad de las personas para reconocer, comprender y regular sus estados emocionales en interacción

con otros y con el contexto. En el ámbito universitario, estas competencias se relacionan con la gestión del estrés académico, la resolución de conflictos, la motivación para el aprendizaje y la construcción de vínculos significativos con docentes, pares y la institución, basados en la confianza, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia. La literatura especializada señala que dichas habilidades influyen tanto en el rendimiento académico como en la adaptación a la vida universitaria, especialmente en contextos de presión y cambio constante (Goleman, 1995).

Bisquerra (2011) amplía esta comprensión al definir la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo integral de la persona. Desde este enfoque, la formación emocional no se limita a intervenciones puntuales, sino que requiere una integración sistemática en los procesos pedagógicos. En la educación superior, esta mirada implica reconocer que el aprendizaje no es exclusivamente cognitivo, sino que se encuentra mediado por experiencias afectivas que influyen en la disposición para aprender, participar y persistir en el proceso formativo.

En coherencia con lo anterior, la Teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000) ofrece un marco explicativo relevante para comprender el vínculo entre educación emocional, bienestar y motivación académica. Los autores sostienen que el desarrollo humano se ve favorecido cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En el contexto universitario, estas dimensiones se expresan en la posibilidad de tomar decisiones sobre el propio aprendizaje, sentirse capaz de afrontar los retos académicos y establecer relaciones de apoyo con docentes y pares. La educación emocional contribuye a fortalecer estas condiciones, promoviendo procesos de autorregulación, compromiso académico y sentido de pertenencia institucional.

2.2 Dimensión ética y relacional de la educación emocional

Más allá de su dimensión individual, la educación emocional posee un componente ético y relacional que resulta clave para comprender su aporte a la inclusión educativa. Freire (1970) plantea que la educación es un acto profundamente humano y político, en tanto posibilita la construcción de sujetos críticos capaces de reconocerse a sí mismos y a los otros

en un marco de diálogo y respeto. Desde esta perspectiva, educar emocionalmente implica crear espacios pedagógicos donde el reconocimiento del otro y la empatía se constituyan en principios orientadores del proceso educativo.

Esta visión se complementa con los aportes de Maturana (1997), quien sostiene que toda acción humana ocurre en el entrelazamiento entre emoción y razón. Para el autor, las emociones no son un obstáculo para el conocimiento, sino el fundamento desde el cual se configuran las relaciones, la convivencia y el aprendizaje. En el contexto universitario, esta mirada invita a comprender el aula como un espacio de coexistencia afectiva y cognitiva, donde las emociones influyen en la manera en que se construye el conocimiento y se configuran las dinámicas de participación e inclusión.

Desde el pensamiento complejo, Morin (1999) cuestiona la fragmentación del saber que caracteriza a gran parte de los currículos universitarios y propone una educación capaz de articular lo cognitivo, lo emocional y lo social. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para la educación emocional, en tanto plantea la necesidad de superar visiones reduccionistas del aprendizaje y avanzar hacia una comprensión integral de la condición humana. En este sentido, incorporar la educación emocional en la educación superior supone un cambio de paradigma que reconoce la interdependencia entre saber, sentir y actuar.

2.3 Educación emocional e inclusión educativa en la educación superior

La inclusión educativa en la educación superior ha sido tradicionalmente abordada desde perspectivas centradas en el acceso, la permanencia y la adaptación curricular para poblaciones específicas. Sin embargo, en los últimos años, este enfoque se ha ampliado hacia una comprensión más integral que reconoce la dimensión emocional como un componente esencial para garantizar experiencias educativas significativas y equitativas. Desde esta mirada, la educación emocional no solo complementa los procesos de inclusión, sino que se configura como una condición necesaria para su materialización efectiva en la vida universitaria.

Booth y Ainscow (2011) proponen que la inclusión se concreta a partir de tres dimensiones interrelacionadas: presencia, participación y logro. Estas dimensiones permiten

analizar no solo si los estudiantes acceden a la educación superior, sino también si cuentan con condiciones reales para involucrarse activamente en los procesos de aprendizaje y alcanzar resultados acordes con sus capacidades y contextos. En este marco, las competencias socioemocionales desempeñan un papel fundamental, ya que influyen directamente en la manera en que los estudiantes se vinculan con la institución, interactúan con sus pares y enfrentan los retos académicos.

La presencia, entendida como la posibilidad de estar y sentirse parte de la comunidad universitaria, se ve fortalecida cuando el estudiantado desarrolla habilidades de autoconciencia y reconocimiento emocional. La participación, por su parte, se relaciona con la capacidad de expresar emociones, establecer relaciones respetuosas y colaborar en escenarios académicos diversos, competencias estrechamente ligadas a la empatía y a las habilidades relacionales. Finalmente, el logro académico se encuentra mediado por procesos de autorregulación emocional que permiten sostener la motivación, manejar la frustración y perseverar frente a las dificultades. De este modo, la educación emocional actúa como un eje transversal que articula las tres dimensiones de la inclusión.

Desde el enfoque de las competencias socioemocionales, CASEL (2020) identifica cinco dimensiones clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas competencias ofrecen un marco operativo para integrar la educación emocional en los contextos educativos y resultan especialmente pertinentes para la educación superior, donde los estudiantes enfrentan procesos de transición personal, académica y social. La articulación de estas competencias con los principios de inclusión permite avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad emocional y promuevan entornos de aprendizaje más equitativos.

En diálogo con estas propuestas, Skliar (2005) invita a repensar la inclusión desde una perspectiva ética que trascienda la normalización y el déficit. Para el autor, incluir implica hospedar la diferencia y reconocer al otro como legítimo en su singularidad. Desde esta lógica, la educación emocional adquiere un sentido profundamente ético, al favorecer prácticas pedagógicas basadas en la escucha, el reconocimiento y el cuidado del vínculo. La

inclusión, en este sentido, no se limita a ajustes técnicos, sino que se construye en las relaciones cotidianas que se tejen en el aula y en la institución.

A su vez, De Sousa Santos (2010) aporta una lectura crítica que amplía el debate sobre inclusión al introducir la noción de ecología de saberes. Esta perspectiva cuestiona la hegemonía de un único modo de conocer y propone el reconocimiento de múltiples formas de saber, sentir y experimentar el mundo.

En el contexto universitario, esta propuesta permite comprender la educación emocional como un espacio de validación de diversas experiencias afectivas y culturales, lo cual resulta clave para una inclusión que no reproduzca desigualdades ni exclusiones simbólicas.

En conjunto, estos enfoques permiten afirmar que la educación emocional constituye un puente entre la inclusión educativa y el bienestar estudiantil. Su incorporación en la educación superior no solo favorece el desarrollo individual del estudiantado, sino que contribuye a la construcción de comunidades académicas más sensibles a la diversidad, capaces de generar condiciones reales de participación y aprendizaje para todos. Desde esta perspectiva, integrar la educación emocional en el currículo universitario implica avanzar hacia una inclusión vivida, sustentada en relaciones pedagógicas más humanas, dialógicas y emocionalmente competentes.

2.4 Educación emocional, currículo y transformación curricular en la educación superior.

La incorporación de la educación emocional en la educación superior plantea el reto de trascender las intervenciones aisladas y los enfoques centrados exclusivamente en el bienestar estudiantil para avanzar hacia una integración estructural en el currículo académico. En este sentido, la transformación curricular se convierte en una condición necesaria para que la educación emocional deje de ser un componente periférico y se consolide como un eje transversal de la formación universitaria.

Tradicionalmente, los currículos universitarios han priorizado el desarrollo de competencias cognitivas y técnicas, relegando la dimensión emocional a espacios extracurriculares o a programas de apoyo psicosocial. Sin embargo, diversos enfoques pedagógicos contemporáneos coinciden en que el currículo no solo organiza contenidos, sino que expresa una concepción de ser humano, de conocimiento y de sociedad. Desde esta perspectiva, integrar la educación emocional al currículo implica cuestionar la fragmentación disciplinar y promover una formación que articule saber, hacer y sentir en coherencia con los propósitos institucionales de inclusión y formación integral.

El pensamiento complejo propuesto por Morin (1999) ofrece un marco relevante para comprender la necesidad de una transformación curricular que reconozca la interdependencia entre los distintos ámbitos del desarrollo humano. Aplicado a la educación superior, este enfoque invita a diseñar currículos capaces de integrar lo cognitivo, lo emocional y lo social, superando lógicas de enseñanza centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos. En este marco, la educación emocional se configura como un eje articulador que favorece aprendizajes significativos y contextualizados.

De manera complementaria, la perspectiva de De Sousa Santos (2010) sobre la ecología de saberes aporta elementos clave para repensar el currículo desde una lógica inclusiva. Reconocer la diversidad de saberes y experiencias implica también validar las dimensiones emocionales que atraviesan los procesos de aprendizaje. En este sentido, un currículo emocionalmente inclusivo no solo incorpora contenidos relacionados con la gestión emocional, sino que promueve prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad afectiva, cultural y social del estudiantado.

En el ámbito de la educación superior, la transformación curricular con enfoque socioemocional requiere, además, el fortalecimiento de la formación docente. La integración de la educación emocional en el aula demanda que los docentes desarrollen competencias para gestionar sus propias emociones y para generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza, el respeto y el reconocimiento del otro. Así, la educación emocional se convierte

en una responsabilidad compartida que involucra a la institución, al currículo y a los actores educativos, más allá de asignaturas específicas.

Desde una perspectiva operativa, la transformación curricular implica revisar los microdiseños de las asignaturas, los resultados de aprendizaje y las estrategias pedagógicas, de modo que las competencias socioemocionales se desarrollen de manera progresiva y articulada a lo largo del plan de estudios. Este enfoque permite evitar la fragmentación y favorece la coherencia entre los principios institucionales de inclusión, las prácticas pedagógicas y las experiencias reales del estudiantado.

En este sentido, integrar la educación emocional en el currículo universitario supone un proceso de transformación que articula fundamentos pedagógicos, éticos y epistemológicos. Más que añadir nuevos contenidos, se trata de resignificar el sentido de la formación universitaria, reconociendo que el aprendizaje se construye en la intersección entre emoción, cognición y contexto social.

3 Metodología.

La investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo, orientado a comprender de manera integral la incorporación de la educación emocional en el currículo del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y su relación con los procesos de inclusión educativa. La elección de este enfoque se sustenta en la necesidad de articular el análisis de significados, percepciones y prácticas institucionales con la medición de competencias socioemocionales del estudiantado, lo que permite una aproximación amplia, contextualizada y coherente con el objetivo del estudio.

Desde el enfoque mixto, el componente cualitativo permite explorar las concepciones, experiencias y prácticas curriculares asociadas a la educación emocional desde la voz de los actores educativos, mientras que el componente cuantitativo posibilita

identificar tendencias generales en el desarrollo de competencias socioemocionales del estudiantado. La integración de ambos enfoques favorece una comprensión profunda del fenómeno estudiado, superando miradas parciales y fortaleciendo la validez del análisis.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso instrumental, en tanto el programa de Trabajo Social se constituye en un escenario particular que permite analizar, de manera situada, la integración de la educación emocional en el currículo universitario. Este diseño resulta pertinente para examinar procesos complejos en contextos educativos específicos y generar comprensiones transferibles a realidades similares en la educación superior.

3.1 Contexto, población y muestra

El estudio se desarrolla en el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, ubicada en el departamento de Boyacá, Colombia. La población del estudio está conformada por los actores directamente vinculados a los procesos académicos, curriculares y formativos del programa, a saber: estudiantes, docentes y directivos.

Desde el enfoque mixto, se define de manera diferenciada la población y la muestra para cada componente del estudio. En el componente cualitativo, se emplea un muestreo intencional, seleccionando participantes que cuentan con experiencia y conocimiento relevante sobre el currículo y los procesos formativos del programa. La muestra cualitativa está conformada por docentes del programa de Trabajo Social, directivos con responsabilidades en la gestión curricular y expertos en educación emocional vinculados al ámbito universitario.

En el componente cuantitativo, la población corresponde al total de estudiantes matriculados en el programa de Trabajo Social. La muestra está conformada por estudiantes de diferentes semestres académicos, lo que permite captar la diversidad de experiencias

formativas a lo largo del plan de estudios. La selección de la muestra responde a criterios de accesibilidad y voluntariedad, garantizando la participación informada y ética del estudiantado.

3.2 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para los estudiantes contemplan: estar matriculado en el programa de Trabajo Social durante el periodo de desarrollo del estudio, pertenecer a cualquier semestre académico y aceptar voluntariamente la participación mediante consentimiento informado. En el caso de docentes y directivos, se consideran como criterios de inclusión la vinculación activa con el programa y la participación en procesos de docencia, acompañamiento académico o gestión curricular. Los criterios de exclusión incluyen estudiantes en condición de inactividad académica, así como docentes o directivos sin vinculación directa con los procesos curriculares del programa durante el periodo del estudio.

La selección de esta población y muestra se relaciona directamente con el objetivo de la investigación, en tanto permite analizar la educación emocional desde las experiencias del estudiantado, las prácticas pedagógicas del profesorado y las orientaciones curriculares institucionales.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información se emplean técnicas cualitativas y cuantitativas, seleccionadas en coherencia con el enfoque metodológico y los objetivos del estudio. En el componente cualitativo, se realiza un análisis documental de políticas institucionales, lineamientos de bienestar universitario y microdiseños curriculares, con el propósito de identificar la presencia de elementos asociados a la educación emocional y a la inclusión educativa.

De manera complementaria, se aplican entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y expertos en educación emocional, orientadas a explorar sus percepciones sobre la incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo. Asimismo, se desarrolla un grupo focal con estudiantes, que permite profundizar en sus experiencias emocionales en el contexto universitario y en su relación con el proceso formativo.

En el componente cuantitativo se utiliza el instrumento TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), validado para población universitaria, el cual evalúa las dimensiones de atención, claridad y regulación emocional. La aplicación de este instrumento permite identificar niveles generales de las competencias socioemocionales del estudiantado y complementar la información obtenida a través de las técnicas cualitativas.

3.4 Fases del estudio y análisis de la información

El proceso investigativo se desarrolla en fases articuladas con el objetivo del estudio. En una primera fase se realiza la revisión documental y la delimitación de categorías de análisis relacionadas con educación emocional, inclusión educativa y currículo. En una segunda fase se lleva a cabo la recolección de información cualitativa y cuantitativa mediante la aplicación de los instrumentos definidos. En una tercera fase se organiza, sistematiza y analiza la información recolectada.

El análisis de los datos cualitativos se realiza mediante análisis de contenido temático, a partir de procesos de codificación y categorización que permiten identificar patrones, convergencias y tensiones en los discursos de los participantes y en los documentos institucionales. Por su parte, los datos cuantitativos obtenidos a través del TMMS-24 se analizan mediante estadística descriptiva, lo que posibilita establecer tendencias generales en las competencias socioemocionales evaluadas.

La integración de ambos tipos de análisis favorece una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, coherente con el enfoque mixto, los objetivos de la

investigación y la perspectiva de inclusión educativa que orienta el estudio. Durante todo el proceso se garantizan principios éticos como la confidencialidad, la participación voluntaria y el consentimiento informado de los participantes.

4 Resultados Y Discusión

4.1 Competencias socioemocionales del estudiantado: diagnóstico cuantitativo con el TMMS-24.

4.1.1 Perfil sociodemográfico de la muestra estudiantil

La aplicación del TMMS-24 se realiza con 171 estudiantes del programa de Trabajo Social, lo que corresponde al 64 % de la población con matrícula activa en el segundo semestre de 2025. La mayoría de las participantes fueron mujeres (90 %, $n = 154$), en cuanto a la edad, se identifica que el grupo etario mayoritario se concentra entre los 19 y 25 años (78 %, $n = 133$) correspondiente a una etapa del ciclo vital marcada por procesos de transición académica, construcción de identidad y consolidación de proyectos personales y profesionales.

Este perfil sociodemográfico resulta relevante para la interpretación de los resultados del diagnóstico socioemocional, en tanto variables como el género y la edad influyen en la manera como se reconocen, comprenden y regulan las emociones en el contexto universitario. Diversos estudios señalan que las experiencias emocionales y las estrategias de afrontamiento pueden presentar matices diferenciados según estas variables, lo cual refuerza la importancia de realizar una lectura contextualizada de los hallazgos obtenidos y de considerar estas características en el diseño de estrategias curriculares orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del estudiantado.

4.1.2 La atención emocional y su incidencia en la autoconciencia del estudiantado.

Los resultados del TMMS-24 evidencian diferencias en los niveles reportados por mujeres y hombres. En el caso de las mujeres, el 45 % presentó niveles adecuados de atención

emocional, mientras que en los hombres este porcentaje ascendió al 53 %. Estos resultados indican que cerca de la mitad del estudiantado cuenta con una capacidad suficiente para reconocer y atender sus estados emocionales, aspecto fundamental para el desarrollo de la autoconciencia emocional.

No obstante, también se identifican niveles bajos de atención emocional en una proporción significativa de la muestra. El 37 % de las mujeres y el 24 % de los hombres reportaron dificultades para percibir y reconocer sus emociones. Estos porcentajes sugieren la presencia de una limitada conexión con la experiencia emocional en una parte del estudiantado, lo cual puede afectar el bienestar académico y la calidad de las relaciones interpersonales, dado que la autoconciencia emocional constituye un componente central del desarrollo socioemocional (Goleman, 1995).

De manera complementaria, los resultados muestran que un 18 % de las mujeres y un 24 % de los hombres presentan niveles elevados de atención emocional. Si bien la capacidad de atender a las emociones es necesaria para el desarrollo personal, niveles excesivos pueden derivar en procesos de sobreactivación emocional, rumiación y desgaste afectivo, especialmente cuando no se acompañan de habilidades de claridad y regulación emocional (Bisquerra, 2011). Esta situación resulta relevante en el contexto universitario, caracterizado por altas demandas académicas y emocionales.

En conjunto, la distribución de los niveles de atención emocional pone en evidencia la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a promover un equilibrio en esta competencia. Más allá de favorecer la identificación de las emociones, se hace necesario desarrollar acciones formativas que permitan al estudiantado avanzar hacia una comprensión más profunda y una regulación adecuada de sus estados emocionales, de modo que la atención emocional contribuya efectivamente al bienestar, la permanencia académica y la formación integral.

4.1.3 Claridad emocional como dimensión crítica para la formación profesional

El análisis de la dimensión de claridad emocional, evidencia que esta constituye el aspecto más vulnerable dentro del perfil socioemocional del estudiantado. En el caso de las mujeres el 63 % presenta dificultades para comprender y diferenciar sus estados emocionales, mientras que en los hombres este porcentaje alcanza el 41 %. Estos resultados indican que una proporción considerable de estudiantes enfrenta limitaciones para interpretar de manera precisa sus emociones, lo cual incide directamente en procesos como la toma de decisiones, el manejo de conflictos y la autorregulación emocional.

La baja claridad emocional identificada adquiere especial relevancia en el contexto de la formación en Trabajo Social, dado que el ejercicio profesional demanda una comprensión profunda de las propias emociones y de las emociones de otros en escenarios de intervención social complejos. En este sentido, la claridad emocional se configura como una competencia transversal que sustenta el desarrollo de habilidades éticas, relacionales y comunicativas. Tal como lo plantea Goleman (1995), la autoconciencia emocional constituye la base de la inteligencia emocional, por lo que su ausencia limita el desarrollo integral de competencias socioemocionales más complejas.

El análisis correlacional permite identificar una relación positiva entre la claridad emocional, la edad y el avance académico del estudiantado ($r = .38, p < .05$), lo que sugiere que la experiencia universitaria y los procesos de maduración personal favorecen progresivamente la comprensión emocional. No obstante, esta tendencia no resulta suficiente para compensar las dificultades observadas en los primeros momentos de la trayectoria académica, lo que refuerza la necesidad de intervenciones formativas intencionadas desde las etapas iniciales del programa.

Asimismo, las diferencias de género evidenciadas, con niveles ligeramente más altos de claridad emocional en los hombres, ponen de manifiesto la pertinencia de incorporar un enfoque de género en el diseño de estrategias de educación emocional. Estas diferencias no deben interpretarse de manera esencialista, sino como un llamado a reconocer cómo los procesos de socialización influyen en la expresión, comprensión y validación de las emociones en contextos educativos.

El hecho de que una parte mayoritaria del estudiantado no logre identificar con precisión sus estados emocionales representa un desafío significativo para la formación profesional en Trabajo Social. Este vacío también puede interpretarse a la luz de un desfase normativo, dado que, aunque la Ley 2383 de 2024 y la Ley 2503 de 2025 promueven la educación socioemocional en los niveles de preescolar, básica y media, la educación superior continúa al margen de estos avances legislativos. Esta ausencia de lineamientos específicos refuerza la necesidad de iniciativas institucionales y curriculares que integren la educación emocional como un componente estructural de la formación universitaria.

4.1.4 Regulación emocional y sus implicaciones para el bienestar académico

Los resultados correspondientes a la dimensión de regulación emocional evidencian su estrecha relación con el bienestar académico y la permanencia estudiantil. En el caso de las mujeres, el 42 % presenta niveles adecuados de regulación emocional, mientras que en los hombres este porcentaje asciende al 71 %. No obstante, una proporción significativa del estudiantado manifiesta dificultades para gestionar el estrés y la frustración asociados a las demandas académicas, con un 45 % de mujeres y un 24 % de hombres ubicados en niveles bajos de regulación emocional. Estos hallazgos reflejan la coexistencia de fortalezas y debilidades en la capacidad del estudiantado para afrontar de manera adaptativa las exigencias del contexto universitario.

El análisis correlacional muestra una relación positiva entre la edad y la regulación emocional ($r = .43$, $p < .05$), lo que sugiere que la madurez emocional tiende a fortalecerse con el avance del ciclo vital y la experiencia universitaria. Este resultado resulta coherente con los planteamientos de Deci y Ryan (2000), quienes señalan que la autorregulación se ve favorecida cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía y relación. En este sentido, el desarrollo de competencias socioemocionales puede actuar como un factor protector frente al desgaste académico, el burnout estudiantil y el riesgo de deserción.

Desde una perspectiva normativa, la Ley 2460 de 2025, orientada al fortalecimiento de la prevención en salud mental, ofrece un marco relevante para comprender la importancia de la regulación emocional. Sin embargo, su enfoque se concentra principalmente en intervenciones de carácter clínico, lo que limita su impacto en el ámbito educativo. Los

resultados del presente estudio evidencian la necesidad de que la educación superior asuma un rol más activo en la promoción de la regulación emocional como competencia pedagógica, integrándola de manera sistemática en los procesos formativos y no únicamente como una respuesta a situaciones de crisis.

En coherencia con lo anterior, el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios del programa de Trabajo Social, la Política de Diversidad e Inclusión y el microdiseño de la asignatura Habilidades para la Vida II permite identificar avances, limitaciones y vacíos en la incorporación de la educación emocional dentro de la propuesta curricular de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Entre los avances se destacan el reconocimiento explícito de la formación integral, el bienestar estudiantil y la inclusión como principios institucionales, así como la existencia de asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades para la vida y la convivencia. No obstante, se evidencian limitaciones significativas, entre las que se encuentran la ausencia de competencias socioemocionales formuladas de manera explícita en el currículo, la falta de una progresión sistemática de dichas competencias a lo largo del plan de estudios y la reducción de la educación emocional a iniciativas aisladas, principalmente asociadas al bienestar universitario. Estas limitaciones impiden que los esfuerzos institucionales se traduzcan de manera consistente en estrategias curriculares que fortalezcan la regulación emocional del estudiantado, lo que refuerza la necesidad de una transformación curricular con enfoque socioemocional.

4.2 Percepciones de estudiantes, docentes, directivos y expertos sobre la educación emocional en el currículo universitario.

4.2.1 Perspectiva estudiantil: la educación emocional como estrategia de bienestar y permanencia

En las entrevistas realizadas, uno de los expertos destaca que la educación emocional debe abordarse desde una perspectiva integral, considerando que el ser humano es un constructo biológico, psicológico, emocional y social. Según su planteamiento, la gestión

emocional no consiste en evitar el sentir, sino en darle un cauce adecuado a las emociones, de manera que puedan experimentarse de forma consciente y constructiva: *“la gestión emocional nos permite no sentir, sino gestionar la emoción. Es decir, que me permite experimentar”* (Entrevista experto A.R, 2025).

Este planteamiento adquiere especial relevancia en el contexto universitario, donde las interacciones sociales se configuran como uno de los principales escenarios de tensión emocional. El experto identifica como vínculos críticos los establecidos con los padres, la pareja, los amigos y los compañeros de trabajo, subraya que muchas veces los estudiantes se tratan con mayor dureza a sí mismos que a cualquier otra persona: *“nadie nunca jamás nos va a tratar tan mal como nosotros a nosotros mismos y a nunca nadie vamos a tratar tan mal como a quienes más amamos”* (Entrevista experto A.R, 2025). Esta afirmación refleja el peso de la autocrítica y la autoexigencia en la salud mental estudiantil, factores que, en combinación con la presión académica y el perfeccionismo, aumentan el riesgo de ansiedad, depresión y burnout académico, fenómenos ampliamente documentados en la educación superior (Organización Mundial de la Salud, 2022; Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Los aportes del entrevistado dialogan con la perspectiva de Bisquerra (2015), quien concibe la educación emocional como un proceso integral orientado al desarrollo de competencias necesarias para la vida personal, académica y social, más allá de la simple transmisión de contenidos. De igual manera, se articulan con los planteamientos de Goleman (1996), quien sostiene que la inteligencia emocional influye de manera determinante en el rendimiento académico y en la construcción de relaciones interpersonales saludables, al fortalecer la motivación, la autorregulación y la capacidad para afrontar desafíos.

Desde esta mirada, la educación emocional se configura no solo como una estrategia de bienestar individual, sino también como un factor clave para la permanencia en la educación superior. Al favorecer el reconocimiento, la aceptación y la gestión consciente de las emociones, se crean condiciones que fortalecen la resiliencia estudiantil, reducen el impacto negativo de la presión académica y promueven vínculos más equilibrados con la institución, los pares y consigo mismos.

A partir de los hallazgos obtenidos en el grupo focal, se identifica que los estudiantes reconocen la educación emocional como un componente esencial de su formación profesional, y no como un elemento secundario. Para el estudiantado, el desarrollo de competencias socioemocionales resulta fundamental tanto para su bienestar personal y académico como para su futuro ejercicio profesional en el campo del Trabajo Social, donde el acompañamiento a individuos, familias y comunidades exige una gestión emocional consciente y ética. Esta percepción coincide con lo planteado por Bisquerra (2011), quien señala que la educación emocional constituye un recurso esencial para la formación integral y la inclusión educativa.

Finalmente, los participantes destacaron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales incide positivamente en el aprendizaje, el rendimiento académico y las proyecciones laborales. Estas percepciones se articulan con los aportes de Goleman (1996) y de Fernández-Berrocal y Extremera (2004), quienes reconocen la inteligencia emocional como un factor predictivo del éxito académico y profesional, especialmente en contextos formativos que demandan habilidades relacionales, empáticas y de autorregulación.

4.2.2 Experiencias estudiantiles de desgaste académico y demandas de salud mental.

Los estudiantes también identificaron que la ausencia de gestión emocional adecuada favorece la aparición de burnout académico, lo cual afecta la motivación y la permanencia en la universidad. Esta experiencia coincide con investigaciones recientes que documentan el incremento de ansiedad, depresión y fatiga académica en la población universitaria postpandemia (Canales, 2022). En respuesta a esta situación, los participantes señalaron la necesidad de que la universidad asuma un papel activo en el diseño de estrategias dirigidas al fortalecimiento de la salud mental positiva y al acompañamiento emocional permanente, en armonía con los lineamientos de la Ley 2460 de 2025 sobre prevención y promoción en salud mental.

4.2.3 Perspectiva docente: vacíos curriculares y limitaciones pedagógicas

A partir de las entrevistas realizadas, los docentes coincidieron en reconocer la educación emocional como un componente clave en la formación en Trabajo Social; sin embargo, destacaron diversas limitaciones que dificultan su inclusión sistemática en el currículo. Varios docentes manifestaron que la formación emocional se aborda de manera dispersa y sin un marco conceptual sólido: *“En nuestras asignaturas tratamos de trabajar la parte humana, pero no existe un lineamiento institucional claro que nos indique cómo integrar la educación emocional de forma transversal”* (Docente 3, ES, 2025).

Además, algunos profesores reconocieron la necesidad de fortalecer su propia preparación en el tema: *“Nos falta formación docente en educación socioemocional; sabemos de su importancia, pero no siempre tenemos herramientas para abordarla en clase”* (Docente 5, ES, 2025). Esta reflexión conecta con Freire (1970), quien plantea que educar desde el afecto implica reconocer que enseñar no es solo transmitir conocimiento, sino crear espacios de encuentro. De igual forma, Morin (1999) subraya la necesidad de integrar emoción y razón para abordar la complejidad educativa. Por tanto, el fortalecimiento de la formación docente en competencias socioemocionales es un paso clave para avanzar hacia un currículo emocionalmente inteligente.

Lo anterior también es corroborado por uno de los expertos entrevistados, quien destaca que la educación emocional no puede limitarse al trabajo exclusivo con el estudiante, sino que requiere la participación de múltiples actores educativos y sociales. En sus palabras: *“no se puede educar solo al alumno, se debe educar al profesorado, para que entiendan que también deben aprender a gestionar sus emociones, y se acerquen al aula desde el ejemplo”* (Comunicación personal, 2025). Esta aproximación plantea la educación emocional como un proceso compartido y continuo, en el que confluyen diversos actores sociales, incluyendo a estudiantes, docentes, familias, instituciones, empresas y el Estado.

El experto cuestiona, además, las prácticas reduccionistas que conciben la educación emocional como actividades puntuales, afirmando que *“eso no se hace en un taller. Eso es un ejercicio de largo plazo, de largo aliento, donde no uno, sino muchos actores van contribuyendo a la formación integral de ese ser humano”* (Entrevista experto A.R, 2025).

Desde esta perspectiva, se ponen en evidencia deficiencias curriculares y limitaciones pedagógicas en la manera como la educación emocional es abordada en la educación superior, al reducirse en muchos casos a intervenciones fragmentadas que no se integran de forma sistemática en los planes de estudio.

4.2.4 Perspectiva directiva: brechas entre política institucional y práctica académica.

Desde la visión de los directivos, se reconoce que la universidad ha venido implementado políticas de inclusión y bienestar, pero aún no cuenta con un modelo curricular explícito de educación emocional. Uno de los entrevistados señala: *“La institución promueve la inclusión y el bienestar, pero aún no hemos logrado traducir esos principios en un diseño curricular que articule la educación emocional en todas las asignaturas”* (Directivo 2, ES, 2025).

Este reconocimiento de la brecha entre el discurso institucional y la práctica concreta coincide con el análisis documental y con la reflexión de Stake (1995) sobre la distancia que suele existir entre las declaraciones filosóficas y su implementación efectiva en los contextos educativos.

4.3 Análisis documental de políticas institucionales y microcurrículo

4.3.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI): principios declarativos y vacíos en la formación emocional

En el PEI se destaca una apuesta por la formación integral sustentada en principios como la dignidad humana, la solidaridad y la responsabilidad social, desde la cual la universidad proyecta la transformación social mediante la formación de profesionales con compromiso ético frente a la equidad y el bienestar colectivo (JDC, 2020). Sin embargo, aunque reconoce la importancia de la dimensión humana, el documento no desarrolla estrategias operativas que integren la educación emocional de manera sistemática en los currículos. Este hallazgo confirma que, en el nivel institucional, el lugar de las competencias

socioemocionales es todavía marginal, lo cual justifica la pertinencia de esta investigación orientada a proponer una transformación curricular con enfoque socioemocional.

4.3.2 Plan de estudios: aproximaciones generales a la educación emocional

El plan de estudios de Trabajo Social incluye asignaturas como Habilidades para la Vida I y II, orientadas al fortalecimiento de competencias comunicativas, de convivencia y de toma de decisiones. No obstante, estas asignaturas carecen de un marco conceptual sólido en educación emocional, limitándose a desarrollar competencias sociohumanísticas de forma general (JDC, 2021). Esto restringe su alcance formativo y coincide con lo señalado en el grupo focal, donde los estudiantes expresan que la dimensión emocional se trabaja de manera fragmentada y no se orienta al desarrollo individual: “sí se abordan temas de salud mental, pero no desde la educación emocional como una competencia propia” (Estudiante, Grupo Focal, 2025).

4.3.3 Política de Diversidad e Inclusión: avances normativos internos y límites prácticos

La Política de Diversidad e Inclusión se configura como un referente normativo institucional de gran relevancia, al reconocer la equidad, la inclusión y el respeto por las diferencias individuales y culturales como principios fundamentales. El documento establece que la universidad debe generar procesos académicos inclusivos mediante adecuaciones curriculares y formación diferencial docente (JDC, 2020). No obstante, pese a estos lineamientos, no se definen mecanismos específicos para articular la educación emocional como dimensión transversal, lo cual refleja una distancia entre la política institucional y su implementación real. Esta brecha ya había sido señalada por un directivo entrevistado: “*la universidad promueve inclusión, pero falta llevar esos principios al currículo con metodologías claras*” (Directivo 2, ES, 2025).

4.3.4 Microdiseño de asignaturas: esfuerzos aislados y ausencia de sistematicidad

El microdiseño de la asignatura Habilidades para la Vida II contempla el desarrollo de competencias vinculadas con la interacción social, la comunicación asertiva y la gestión pacífica de los conflictos. Si bien se mencionan aspectos como la autorregulación y la empatía, estos se abordan de manera fragmentada y sin un andamiaje teórico que sustente un desarrollo integral en educación emocional (JDC, 2023). Esto refleja que los contenidos priorizan dimensiones cognitivas y procedimentales, dejando en un segundo plano el trabajo profundo de las competencias emocionales.

De manera conjunta, el análisis de los documentos institucionales evidencia una intención explícita de promover la formación integral, la inclusión y el bienestar; no obstante, la educación emocional se incorpora de manera limitada, implícita y con escasa articulación curricular, lo que pone de manifiesto una brecha relevante entre los postulados filosófico-institucionales y las prácticas académicas.

Esta distancia se profundiza al compararla con los desarrollos normativos a nivel nacional, dado que la Ley 2383 de 2024 y la Ley 2503 de 2025 establecen la obligatoriedad de la educación socioemocional en los niveles de preescolar, básica y media, mientras que la educación superior carece de orientaciones específicas en esta materia. En este contexto, los resultados del presente estudio confirman la necesidad de avanzar hacia una transformación curricular integral en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, que visibilice de manera explícita la transversalidad de la educación emocional y permita responder de forma pertinente a los desafíos psicosociales que enfrenta su población estudiantil.

4.4 Síntesis interpretativa de los resultados y fundamentos para la transformación curricular.

El análisis integrado de los resultados cuantitativos, cualitativos y documentales permite identificar una convergencia clara entre las necesidades socioemocionales del estudiantado, las percepciones de los actores educativos y los vacíos existentes en la estructura curricular del programa de Trabajo Social. Los hallazgos evidencian que, si bien el estudiantado presenta niveles moderados de atención emocional, se observan debilidades significativas en las dimensiones de claridad y regulación emocional, competencias fundamentales para el bienestar académico, la permanencia estudiantil y el ejercicio profesional en contextos de alta demanda relacional y ética.

Desde la perspectiva cualitativa, las voces de estudiantes, docentes, directivos y expertos coinciden en señalar que la educación emocional se reconoce como un componente relevante de la formación universitaria, pero su abordaje se realiza de manera fragmentada, implícita y dependiente de iniciativas individuales o de programas de bienestar. Esta situación genera una brecha entre la importancia atribuida a las competencias socioemocionales y las posibilidades reales de desarrollarlas de forma sistemática a lo largo del proceso formativo.

El análisis documental refuerza esta lectura al evidenciar que, aunque los documentos institucionales declaran principios asociados a la formación integral, la inclusión y el bienestar, dichos postulados no se traducen en lineamientos curriculares explícitos ni en una progresión intencionada de competencias socioemocionales dentro del plan de estudios. En consecuencia, la educación emocional permanece en un lugar periférico del currículo, sin articulación transversal ni evaluación sistemática de su impacto formativo.

Estos resultados adquieren especial relevancia a la luz del enfoque de inclusión educativa propuesto por Booth y Ainscow, en tanto las debilidades en claridad y regulación emocional afectan directamente las dimensiones de participación y logro del estudiantado, aun cuando la presencia en el sistema educativo esté garantizada. En este sentido, la

educación emocional se configura no solo como un componente de bienestar, sino como una condición pedagógica necesaria para que la inclusión sea efectiva y sostenible en la educación superior.

En conjunto, los hallazgos del estudio evidencian la necesidad de avanzar hacia una transformación curricular que integre la educación emocional de manera transversal, progresiva y coherente con los principios institucionales. Dicha transformación se orienta a fortalecer las competencias socioemocionales del estudiantado, articular currículo, formación docente y bienestar institucional, y responder de forma pertinente a los desafíos psicosociales que atraviesan la experiencia universitaria. Sobre esta base se sustenta la propuesta de transformación curricular que se presenta a continuación.

5. Propuesta de transformación curricular con enfoque socioemocional e inclusivo.

5.1 Fundamentación de la propuesta

Los resultados del diagnóstico cuantitativo, el análisis cualitativo de las percepciones de estudiantes, docentes, directivos y expertos, así como la revisión documental de las políticas institucionales y del microcurrículo del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, evidencian una brecha significativa entre los principios institucionales de inclusión y bienestar y su concreción en el currículo académico. Esta brecha se manifiesta en la incorporación fragmentada, implícita y poco sistemática de la educación emocional, lo que limita su potencial pedagógico para fortalecer la inclusión educativa, la permanencia y la formación integral del estudiantado.

Si bien la educación emocional es reconocida discursivamente como un componente relevante de la formación universitaria, su ausencia como eje curricular explícito restringe su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su articulación con las prácticas pedagógicas y evaluativas. Esta situación pone de relieve la necesidad de avanzar

hacia una integración intencionada de las competencias socioemocionales en el currículo, superando enfoques asistencialistas o centrados exclusivamente en el bienestar universitario.

En este contexto, la presente propuesta de transformación curricular se configura como una respuesta académica y pedagógica a las necesidades identificadas, orientada a integrar de manera explícita, transversal y progresiva el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo del programa de Trabajo Social. La propuesta se fundamenta en los aportes de la educación emocional, la inteligencia emocional, la inclusión educativa entendida desde las dimensiones de presencia, participación y logro, y el enfoque de currículo integral y complejo.

Lejos de plantear una reforma estructural del plan de estudios, la propuesta se concibe como un proceso de resignificación curricular que articula los contenidos disciplinares con el desarrollo socioemocional, reconociendo que la formación profesional en Trabajo Social demanda competencias éticas, relacionales y emocionales para la intervención en contextos sociales complejos.

5.2 Objetivo de la propuesta curricular

Integrar de manera transversal la educación emocional en el currículo del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos como estrategia para fortalecer la inclusión educativa, el bienestar estudiantil y la formación integral, mediante el desarrollo progresivo de competencias socioemocionales articuladas a las dimensiones de presencia, participación y logro.

5.3 Principios orientadores de la transformación curricular

La propuesta se sustenta en los siguientes principios orientadores:

- **Formación integral:** se reconoce la interdependencia entre lo cognitivo, lo emocional, lo ético y lo social en los procesos de aprendizaje.
- **Inclusión educativa:** el desarrollo socioemocional se concibe como una condición para garantizar la presencia, la participación activa y el logro académico del estudiantado.
- **Transversalidad curricular:** la educación emocional no se limita a una asignatura específica, sino que se integra de manera progresiva en los diferentes espacios formativos del programa.
- **Contextualización disciplinar:** las competencias socioemocionales se articulan con las demandas propias del ejercicio profesional del Trabajo Social.
- **Corresponsabilidad institucional:** la transformación curricular implica la participación articulada de docentes, directivos, estudiantes y del área de bienestar universitario.

5.4 Articulación de la educación emocional con las dimensiones de la inclusión

La propuesta establece una relación directa entre el desarrollo de competencias socioemocionales y las dimensiones de la inclusión educativa planteadas por Booth y Ainscow.

La **presencia** se ve favorecida a través del fortalecimiento de la autoconciencia y la atención emocional, las cuales contribuyen al sentido de pertenencia, al reconocimiento de sí mismo y del otro, y a la permanencia del estudiantado en la comunidad universitaria.

La **participación** se promueve mediante el desarrollo de la claridad emocional, la empatía y las habilidades relacionales, competencias que posibilitan la interacción respetuosa, el diálogo y la participación activa en los procesos formativos y académicos.

El **logro** académico y profesional se sustenta en la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsable, las cuales favorecen la perseverancia, la resiliencia y el alcance de metas académicas, especialmente en contextos de alta exigencia emocional y social.

Desde esta articulación, la educación emocional se configura como un eje transversal que permite que la inclusión educativa trascienda el acceso y se materialice en experiencias formativas significativas.

5.5 Estrategias de implementación curricular

Para operacionalizar la transformación curricular, se proponen las siguientes estrategias:

- **Revisión y ajuste de microdiseños:** mediante la incorporación explícita de resultados de aprendizaje asociados a competencias socioemocionales en asignaturas clave del programa, especialmente en los primeros semestres.
- **Fortalecimiento de asignaturas existentes:** a través de la resignificación de espacios como Habilidades para la Vida I y II, integrando un marco conceptual sólido de educación emocional.
- **Formación docente:** orientada al desarrollo de competencias socioemocionales y de pedagogías emocionalmente inclusivas que favorezcan ambientes de aprendizaje éticos y relacionales.
- **Articulación con bienestar universitario:** garantizando coherencia entre las acciones de acompañamiento psicosocial y los procesos formativos del currículo.
- **Seguimiento y evaluación:** mediante el uso de instrumentos como el TMMS-24 para monitorear el desarrollo socioemocional del estudiantado a lo largo de su trayectoria académica.

Estas estrategias permiten operacionalizar la educación emocional como un componente pedagógico estructural y no exclusivamente asistencial, favoreciendo su sostenibilidad curricular.

5.6 Alcance y proyección de la propuesta

La implementación de esta propuesta de transformación curricular permite avanzar hacia un currículo emocionalmente inclusivo, capaz de responder de manera pertinente a los desafíos psicosociales del contexto universitario contemporáneo. Asimismo, fortalece la coherencia entre las políticas institucionales de inclusión y bienestar y las prácticas pedagógicas, contribuyendo a la formación de profesionales en Trabajo Social con mayores niveles de empatía, resiliencia y compromiso ético.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se consolida como un eje estratégico para la inclusión educativa y la transformación curricular en la educación superior, trascendiendo enfoques asistencialistas y posicionándose como un componente estructural de la formación universitaria.

6 Conclusiones

La presente investigación permite concluir que la educación emocional constituye un eje estructural para la formación de profesionales en Trabajo Social, tanto por su incidencia en el bienestar académico y la permanencia estudiantil, como por su papel en el ejercicio ético y relacional de la praxis profesional en contextos sociales complejos. La triangulación metodológica entre el diagnóstico cuantitativo mediante el TMMS-24, análisis cualitativo de percepciones y revisión documental, posibilitó una comprensión integral del estado actual de la educación emocional y de las brechas curriculares existentes en la universidad.

6.1 Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales del estudiantado del programa de Trabajo Social.

Los resultados del diagnóstico cuantitativo evidencian que el desarrollo de las competencias socioemocionales del estudiantado es heterogéneo. La atención emocional se identifica como una fortaleza relativa en una parte de la población, aunque coexisten niveles bajos asociados a dificultades en la autoconciencia emocional y niveles elevados, que incrementan el riesgo de rumiación y desgaste emocional.

La claridad emocional se configura como la principal debilidad del perfil socioemocional, dado que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para identificar y comprender sus estados emocionales, lo que incide negativamente en la toma de decisiones y en los procesos de autorregulación. La regulación emocional, por su parte representa un reto relevante, ya que, aunque algunos estudiantes muestran recursos de resiliencia, un grupo significativo presenta limitaciones para gestionar de forma adaptativa el estrés académico y social.

Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer de manera intencionada y progresiva las competencias socioemocionales desde las primeras etapas de la formación universitaria.

6.2 Analizar las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre la educación emocional en el currículo universitario.

El análisis cualitativo evidencia una convergencia en las percepciones de los actores educativos respecto a la relevancia de la educación emocional. Los estudiantes reconocen que la ausencia de una gestión emocional explícita en el currículo contribuye al burnout académico, la desmotivación y las dificultades de permanencia, y señalan que los espacios existentes abordan la dimensión socioemocional de forma fragmentada y con énfasis grupal, sin fortalecer suficientemente el desarrollo individual.

Los docentes coinciden en que la educación emocional es esencial para la formación

en Trabajo Social, pero reconocen vacíos en su propia formación pedagógica y en los lineamientos curriculares que orienten su implementación sistemática. Los directivos, por su parte, admiten que, aunque la institución promueve la inclusión y el bienestar en sus políticas, aún no cuenta con un modelo curricular que articule de manera coherente la educación emocional.

En conjunto, estas percepciones confirman la existencia de una brecha entre el reconocimiento discursivo de la educación emocional y su concreción en las prácticas curriculares.

6.3 Examinar la incorporación de la educación emocional en los documentos institucionales y curriculares del programa de Trabajo Social.

El análisis documental del Proyecto Educativo Institucional, la Política de Diversidad e Inclusión, el plan de estudios y los microdiseños curriculares evidencia que, aunque la institución enuncia principios de dignidad, equidad, bienestar e inclusión, la educación emocional no se desarrolla como un eje estructural del currículo.

Si bien se identifican avances normativos en materia de inclusión y formación integral, estos no se traducen en estrategias curriculares explícitas, sistemáticas y evaluables orientadas al desarrollo socioemocional del estudiantado. Este vacío genera una distancia entre el discurso institucional y su implementación pedagógica, lo que limita el impacto de dichas políticas en el bienestar y el aprendizaje.

6.4 Analizar la relación entre el desarrollo de las competencias socioemocionales y las dimensiones de la inclusión educativa (presencia, participación y logro).

Los resultados del estudio permiten concluir que dichas competencias se constituyen en un factor estructural para la inclusión en el contexto universitario. La atención emocional favorece la presencia, al fortalecer el reconocimiento de sí mismo, el sentido de pertenencia

y la permanencia del estudiantado en la comunidad académica. La claridad emocional se vincula directamente con la participación, al facilitar la expresión emocional adecuada, la interacción respetuosa y el trabajo colaborativo en los espacios formativos. Por su parte, la regulación emocional se asocia con el logro, en tanto sostiene la perseverancia, la resiliencia y la capacidad del estudiantado para afrontar las exigencias académicas y alcanzar sus metas formativas.

Estos hallazgos evidencian que la inclusión educativa no se limita al acceso o a la permanencia física en la educación superior, sino que se construye a partir de condiciones emocionales que posibilitan estar, participar y aprender de manera significativa. En este sentido, la educación emocional emerge como la base afectiva y ética que articula las dimensiones de la inclusión educativa y que permite transformar los procesos formativos hacia prácticas más equitativas, coherentes y humanizadoras en el programa de Trabajo Social.

Por último, reforzar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Trabajo Social no solo tiene un efecto positivo en su éxito académico y en la permanencia universitaria, sino que constituye un requisito indispensable para su futuro desempeño profesional. Integrar esta formación de manera sistemática al currículo permitirá contar con profesionales más empáticos, resilientes y alineados con principios de inclusión y la justicia social, contribuyendo a la construcción de comunidades más cohesionadas y emocionalmente saludables.

7 Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61-82.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Canales, R. (2022). Rising depression and anxiety among college students: A post-pandemic analysis. Journal of Affective Disorders, 305, 287-294.

Carranza-Rodríguez, A.M. y Carranza-Monzón, D. L. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: Revisión sistemática y metaanálisis. Searching de Ciencias Humanas y Sociales, 4(1), 94-104. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i1.7>.

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4ª ed.). SAGE.

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2006). Ley 1090 de 2006. <https://www.colpsic.org.co>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce / CLACSO. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the TMMS-24. Psychological Reports, *95*(3), 751–755.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/freirepedagogiadeloprimido.pdf>.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2020). Proyecto educativo institucional. Documento interno.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2020). Política Institucional de Equidad, inclusión y Diversidad. Documento interno.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2021). Plan de estudios del programa profesional de Trabajo Social. Documento interno.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2029. Documento interno.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos (2024). *Informe de atenciones psicosociales 2021-2024*. Documento interno.

Gaeta González, Martha Leticia; López García, Cristina (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, pp. 13-25.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. https://desjuj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H__Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Política de educación inclusiva. <https://www.mineducacion.gov.co>

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Moreno, C., & Maturana, A. (2019). Educación emocional y currículo: Aportes para una formación integral en educación superior. Revista Electrónica Educare, 23(2), 1–22.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.

Skliar, C. (2005). Pedagogías de las diferencias: Notas, preguntas y digresiones en torno a la alteridad, la normalidad y la educación. Ediciones Novedades Educativas. https://padletuploads.storage.googleapis.com/2144330326/79743883e450df7da4ba3c2cd70df70f/PEDAGOGIAS_DE_LAS_DIFERENCIAS_Carlos_Skilar.pdf.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidó.

UNESCO. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta.
<https://unesdoc.unesco.org>

World Medical Association. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos.