

Development of Socioemotional Competencies in Children with Specific Educational Needs
Desarrollo de competencias socioemocionales en niños con necesidades educativas específicas

Autores:

Miguez-Gallardo, Sandra Brigitte
UNIVERSIDAD ESPÍRITU SANTO
Maestría en Psicología Educativa
Puyo – Ecuador



sandra.miguez@uees.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0005-3286-4166>

Zambrano-Vera, Marina Herminia
UNIVERSIDAD ESPÍRITU SANTO
Maestría en Psicología Educativa
Daule – Ecuador



marina.zambrano@uees.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0000-7953-5304>

Cedeño-Sempértegui, María Leonor
UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO,
Guayas-Ecuador



marialeonorc@uees.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-7050-0671>

Fechas de recepción: 14-Sep-2025 aceptación: 14-Oct-2025 publicación: 31-Dic-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

El presente trabajo analiza el desarrollo de competencias socioemocionales en escolares de educación básica con necesidades educativas específicas (NEE), en una institución rural del Ecuador. La investigación encuentra su fundamento en la necesidad urgente de integrar la dimensión emocional en contextos educativos donde predominan enfoques académicos tradicionales y se evidencia limitada formación docente en inclusión. El propósito fue evaluar el nivel de desarrollo socioemocional en el estudiantado, identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes y recoger la validación experta de los instrumentos aplicados. Se empleó una metodología mixta con diseño descriptivo y exploratorio. El grupo de estudio estuvo compuesto por 20 estudiantes de 4.º a 7.º grado, 4 docentes titulares y 3 especialistas en inclusión y psicopedagogía. Se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario de autoevaluación para estudiantes, una encuesta cerrada para educadores utilizando un formato de entrevista semiestructurada para especialistas. Los resultados reflejan un nivel inicial positivo de autoconciencia y empatía en estudiantes de grados inferiores, pero una disminución notable de autorregulación y habilidades sociales en los niveles superiores. Los docentes expresaron compromiso con la dimensión emocional, aunque señalaron falta de recursos y apoyo institucional. Los especialistas destacaron buenas prácticas puntuales, pero alertaron sobre barreras estructurales persistentes. Se concluye que la educación socioemocional debe ser concebida como un eje transversal del currículo, con respaldo político, formación continua y articulación familia-escuela que garantice su sostenibilidad y efectividad en el marco de una inclusión auténtica.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; inclusión educativa; educación básica; necesidades educativas específicas; estrategias pedagógicas; desarrollo emocional.



Abstract

This paper analyzes the development of social-emotional skills in elementary school students with special educational needs (SEN) at a rural school in Ecuador. The research is justified by the urgent need to integrate the emotional dimension into educational contexts where traditional academic approaches predominate and there is limited teacher training in inclusion. The objective was to evaluate the level of social-emotional development in the student body, identify the pedagogical strategies used by teachers, and obtain expert validation of the instruments applied. A mixed methodology with a descriptive and exploratory design was used. The sample consisted of 20 students in grades 4 to 7, four regular teachers, and three specialists in inclusion and psychopedagogy. Three instruments were used: a self-assessment questionnaire for students, a closed survey for teachers, and a semi-structured interview guide for specialists. The results reflect a positive initial level of self-awareness and empathy in lower grade students, but a notable decrease in self-regulation and social skills in higher grades. Teachers expressed commitment to the emotional dimension, although they pointed out a lack of resources and institutional support. Specialists highlighted specific good practices but warned of persistent structural barriers. It is concluded that social-emotional learning should be conceived as a cross-cutting theme in the curriculum, with political support, ongoing training, and family-school coordination to ensure its sustainability and effectiveness within the framework of authentic inclusion.

Keywords: Social-emotional competencies; educational inclusion; basic education; specific educational needs; pedagogical strategies; emotional development.

Introducción

La construcción de sistemas educativos inclusivos constituye un desafío prioritario para las sociedades modernas, donde la diversidad, la equidad y la atención a las diferencias individuales han adquirido una relevancia central en los debates pedagógicos, políticos y sociales (Ministerio de Educación Ecuador, 2025; Lopatynska et al., 2023). En el presente contexto, el desarrollo de competencias socioemocionales en niños con necesidades educativas específicas (NEE) emerge como un eje transversal e indispensable para la promoción de la calidad, la equidad y el bienestar en la educación (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Lucio-Mendoza & Cárdenas-Zea, 2025).

La educación socioemocional es comprendida como el conjunto de procesos por los cuales los individuos desarrollan y ponen en práctica conocimientos, actitudes y capacidades para entender y gestionar sus emociones, fijar objetivos constructivos, demostrar empatía, establecer vínculos interpersonales sólidos y tomar decisiones conscientes (Ministerio de Educación Ecuador, 2025). En el caso de los alumnos con NEE, el desarrollo de estas competencias es determinante para favorecer la adaptación, la integración social, la prevención del rechazo, el rendimiento académico y la construcción de la identidad personal (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Ashqui Torres et al., 2024; Molinero González, 2024).

Fundamentación conceptual y relevancia internacional: El reconocimiento de la relevancia de las habilidades socioemocionales se sostiene en la evidencia de que influyen positivamente en el ajuste educativo, evitar conductas problemáticas, el bienestar emocional y aprovechamiento académico del alumnado, pero especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad (Hassani & Schwab, 2021; Huang et al., 2025). En estudios realizados en Asia y Europa, la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) en contextos inclusivos ha demostrado impactos favorables en la regulación emocional, la socialización, la autorregulación y el rendimiento académico, al tiempo que ayuda a disminuir la frecuencia de manifestaciones conductuales negativas y promover el sentido de pertenencia (Hosokawa et al., 2024; Huang et al., 2025).

La educación inclusiva, lejos de limitarse a la mera presencia física de estudiantes con (NEE) en el entorno escolar, implica la generación de condiciones pedagógicas, curriculares,



sociales y actitudinales que posibiliten su participación activa, el aprendizaje significativo y la construcción de relaciones colaborativas (Lopatynska et al., 2023; Sirem & Çatal, 2023). La literatura muestra que, cuando la educación inclusiva se articula con un enfoque socioemocional, no solo mejora la experiencia y los resultados de los alumnos con NEE, sino que también fortalece el ambiente escolar y la formación de habilidades en toda la comunidad educativa (Huang et al., 2025; Vivanco Encalada, 2025).

Contexto latinoamericano y políticas públicas: En América Latina, la inclusión educativa ha sido impulsada por políticas nacionales que promueven el derecho universal del alumnado a una enseñanza de excelencia sin discriminación y con los apoyos necesarios (Ministerio de Educación Ecuador, 2025; Lopatynska et al., 2023). El currículo ecuatoriano, en particular, incorporar la educación socioemocional de forma transversal en el proceso educativo y exige el desarrollo de habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales, reconociendo su valor como factor protector frente a los riesgos psicosociales y como fundamento para la prevención de la exclusión escolar (Ministerio de Educación Ecuador, 2025).

No obstante, la aplicación efectiva de estas políticas enfrenta desafíos como la insuficiente capacitación de los maestros, la falta de materiales y recursos didácticos adaptados, las resistencias institucionales y culturales, y la urgencia de renovar los enfoques de enseñanza tradicionales hacia modelos más flexibles, participativos y colaborativos (Arteaga Espinoza & Pico Bazurto, 2025; Vivanco Encalada, 2025).

Estrategias y prácticas de intervención: Diversos autores proponen estrategias innovadoras y adaptativas para promover el crecimiento de competencias emocionales y sociales en estudiantes con NEE, entre ellas el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en juegos, la educación emocional explícita, la gamificación, el uso de tecnologías y la adaptación curricular (Oviedo-Bayas & Espinoza-Oviedo, 2025; Vivanco Encalada, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024). Anchundia Macías y Vega Intriago (2024) destacan la eficacia de programas integrales que combinan actividades lúdicas, manejo del estrés, autoconocimiento y formación docente para favorecer la autorregulación, la empatía y el ajuste escolar.

En la educación primaria, el juego, la narración de cuentos y el desarrollo de la inteligencia emocional son fundamentales para la regulación de las emociones, la gestión de conflictos y

la comprensión emocional (Oviedo-Bayas & Espinoza-Oviedo, 2025). Asimismo, el aprendizaje cooperativo y la gamificación contribuyen a la inclusión efectiva, El interés y el compromiso activo de los alumnos con NEE en el aula (Vivanco Encalada, 2025).

Hassani y Schwab (2021), a partir de un análisis sistemático demuestra que las estrategias SEL en estudiantes con NEE producen mejoras significativas en habilidades emocionales y sociales, si bien el impacto está condicionado por la calidad y adaptación de los programas, el contexto y el grado de involucramiento docente.

En cuanto a recursos tecnológicos, la realidad virtual y los robots socialmente asistivos han mostrado resultados prometedores en el entrenamiento de habilidades sociales en alumnos con autismo y otras condiciones, permitiendo intervenciones individualizadas y adecuadas a las necesidades individuales (Kourtesis et al., 2023; Shi et al., 2021).

El rol del docente y la formación profesional: El profesorado ocupa un lugar central para promover la equidad y el avance socioemocional. Calderón (2024) sostiene que es indispensable incorporar la formación en competencias socioemocionales en la preparación inicial y permanente de los educadores, a fin de dotarles de herramientas para afrontar los retos emocionales y sociales del aula contemporánea. Figueroa-Céspedes y Fica (2025) resaltan la eficacia de programas de desarrollo profesional basados en la investigación-acción, la reflexión, el trabajo en comunidades de aprendizaje y la colaboración interdisciplinaria para potenciar la capacidad adaptativa y el perfeccionamiento constante de la labor educativa.

No obstante, investigaciones como la de Sirem y Çatal (2023) identifican que, aunque los docentes valoran la relevancia de la inclusión, frecuentemente perciben insuficiencia de recursos, materiales y apoyos institucionales, lo cual Obstaculiza la aplicación de prácticas inclusivas efectivas.

Barreras, retos y necesidades identificados: Dentro de los mayores desafíos para el avance de competencias socioemocionales en niños con NEE existe una carencia de capacitación especializada. del personal docente, la falta de recursos adaptados, la sobrecarga laboral, y la carencia de espacios para la colaboración y el acompañamiento (Arteaga Espinoza & Pico Bazurto, 2025; Lucio-Mendoza & Cárdenas-Zea, 2025; Vivanco Encalada, 2025). Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2025) insisten en la relevancia de la capacitación permanente, la



tutoría personalizada y la ejecución de planes de acción institucionales inclusivas para la igualdad y la participación.

Molinero González (2024) señala que la prevención del rechazo entre iguales y la promoción de la convivencia requieren intervenciones integrales y ajustadas a la realidad del aula, mientras que Castro Ponce et al. (2025) enfatizan la necesidad de enfoques diferenciados y personalizados que valoren la diversidad y promuevan el bienestar de todos los estudiantes.

Beneficios y aportes de la educación inclusiva: Los resultados de múltiples estudios reflejan que la educación inclusiva y la formación de habilidades emocionales y sociales favorecen la integración social, la resiliencia, la autoestima y la prevención de riesgos psicosociales (Huang et al., 2025; Emynick Cervantes & Martínez Soto, 2024). Emynick Cervantes y Martínez Soto (2024) aportan evidencia sobre la percepción positiva de las familias respecto al impacto de la inclusión en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y valores en educandos con, destacando la importancia del acompañamiento docente y el fomento de entornos respetuosos y participación.

En la atención a estudiantes con NEE, la formación de competencias socioemocionales contribuye a la gestión emocional, la adaptación social y la prevención de conductas problemáticas (Tejeda et al., 2024). La conexión entre las competencias emocionales, habilidades sociales y rendimiento académico también está documentada en la educación primaria, donde la adaptabilidad, la cooperación y la comunicación inciden directamente en los logros académicos y el bienestar (Perpiñà Martí et al., 2021; Ashqui Torres et al., 2024). Perspectiva ética y metodología investigativa: La ética es central en la investigación e intervención educativa con poblaciones vulnerables. Pastor-Andrés et al. (2025) enfatizan la necesidad de resguardar la autorización informada, la protección de datos y la equidad investigativa socioeducativa, promoviendo una cultura reflexiva y crítica que respete la diversidad y los derechos de los participantes.

El propósito central del estudio es examinar y sistematizar las estrategias, evidencias y factores implicados en la adquisición de habilidades socioemocionales en niños con necesidades educativas específicas, identificando facilitadores y obstáculos en la ejecución de programas y prácticas inclusivas, así como las implicaciones para la optimización de los procesos educativos y la promoción del bienestar integral infantil.



Cuyos objetivos específicos son los siguientes:

- Describir el marco conceptual y normativo que fundamenta la educación socioemocional y la atención a la diversidad en contextos escolares inclusivos.
- Identificar las principales estrategias pedagógicas, programas y recursos empleados para el fortalecimiento de capacidades emocionales en niños con NEE, a partir de la literatura científica reciente.
- Analizar las experiencias, resultados y buenas prácticas documentadas en la implementación de intervenciones socioemocionales en contextos educativos diversos.
- Determinar los factores facilitadores, obstáculos y necesidades formativas que inciden en la eficacia de las prácticas inclusivas orientadas al desarrollo socioemocional.
- Proponer recomendaciones estrategias y medidas para la optimización de la formación docente, la innovación pedagógica y la política educativa en relación con la inclusión y el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes con NEE.

Metodología

Materiales

La investigación actual se efectuó en la Escuela de Educación Básica “17 de Julio”, localizada en la comunidad de Miguicho Adentro, cantón Santa Ana, provincia de Manabí, Ecuador. La selección del contexto responde a la necesidad de comprender el desarrollo de competencias socioemocionales en escenarios rurales y semiurbanos donde los desafíos de la inclusión educativa se manifiestan con particular intensidad. La institución se caracteriza por una planta docente reducida y una población estudiantil heterogénea, donde conviven niños con y sin necesidades educativas específicas.

Población y muestra

El procedimiento de muestreo se aplicó de forma intencionada y estuvo conformada por:

- Estudiantes: Se incluyeron 20 estudiantes de educación básica, distribuidos equitativamente por grado de la siguiente manera:
 - a) 5 estudiantes de cuarto de básica
 - b) 5 estudiantes de quinto de básica



- c) 5 estudiantes de sexto de básica
- d) 5 estudiantes de séptimo de básica

La selección consideró criterios de inclusión tales como: matrícula vigente, asistencia regular, autorización de los padres o representantes y, en caso de estudiantes con necesidades educativas específicas, diagnóstico psicopedagógico o informe de inclusión.

- Docentes titulares: Los 4 docentes responsables de los grados mencionados participaron en calidad de informantes clave, considerando su experiencia directa en el acompañamiento pedagógico y socioemocional del alumnado.
- Docentes especialistas: Se convocó a 3 docentes especialistas en inclusión educativa y psicopedagogía para la validación de los instrumentos de recolección y para entrevistas de profundidad, aportando una perspectiva experta y complementaria al análisis.

Instrumentos de recolección de datos

La investigación se sustentó en el uso de diversos instrumentos adaptados a el perfil académico de los estudiantes y a los objetivos de estudio:

- Encuesta a estudiantes: Se diseñó un cuestionario estructurado, validado por juicio de expertos, con preguntas cerradas y escalas tipo Likert, orientado a evaluar las dimensiones principales del desarrollo socioemocional: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales, relaciones interpersonales y convivencia escolar. El instrumento fue adaptado en lenguaje y formato para la comprensión de niños de cuarto a séptimo de básica.
- Encuesta a docentes titulares: Se aplicó un cuestionario autoadministrado a los tres docentes, con ítems dirigidos a identificar las estrategias pedagógicas utilizadas, la percepción sobre el desarrollo socioemocional del alumnado, las principales barreras para la inclusión y las necesidades de formación continua.
- Entrevista semiestructurada a docentes especialistas: Se desarrolló una guía de entrevista con preguntas abiertas, aplicada individualmente a los dos docentes especialistas, para profundizar en la validez de los instrumentos, explorar buenas prácticas, dificultades y recomendaciones para fortalecer el desarrollo socioemocional en contextos de inclusión.



Herramientas y recursos de análisis

El análisis de los datos se efectuó mediante el uso de los siguientes recursos:

- **Matriz digital de registro:** Se elaboró una hoja de cálculo estructurada para el registro sistemático de las respuestas de las encuestas y la codificación temática de las entrevistas.
- **Procesamiento estadístico descriptivo:** Los datos cuantitativos provenientes de las encuestas fueron analizados mediante frecuencias, porcentajes y gráficos de barras, permitiendo detectar esquemas y dinámicas en el desarrollo de competencias socioemocionales por grado y grupo.
- **Análisis de contenido cualitativo:** Las entrevistas a especialistas se analizaron mediante técnicas de categorización temática, identificando opiniones, recomendaciones y factores críticos desde la perspectiva profesional.
- **Recursos logísticos y éticos:** Para la aplicación de los instrumentos se dispuso de hojas impresas, lápices, dispositivos de grabación (con consentimiento informado para entrevistas), materiales de apoyo visual y protocolos de resguardo de la información, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Consideraciones para la validación de instrumentos: La validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante revisión por parte de los docentes especialistas, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y adecuación cultural y lingüística de las preguntas. Se realizaron ajustes conforme a sus sugerencias con el fin de garantizar la precisión y rigor de los datos recogidos.

Participación en el estudio: La misma fue completamente voluntaria y cada participante, ya fuera estudiante, docente o especialista, pudo retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia o perjuicio. Con el fin de asegurar la privacidad y el anonimato, los datos recolectados fueron tratados de forma estrictamente confidencial, codificados y resguardados de manera segura, de modo que no permitieron la identificación personal de los participantes en ningún momento ni en la publicación de los resultados.

El tiempo estimado de duración para completar los instrumentos fue de 15 a 20 minutos en el caso del cuestionario para estudiantes y la encuesta para docentes, y de 20 a 30 minutos para la entrevista a especialistas. Antes de iniciar, se proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos del estudio y se solicitó el consentimiento informado a los padres o



representantes legales de los estudiantes, así como a los docentes y especialistas participantes, asegurando así que la participación se basara en la comprensión y aceptación libre de todos los implicados.

Métodos

El diseño del estudio se basó en una metodología cuantitativo-descriptivo con apoyo de técnicas cualitativas, orientado a analizar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica con y sin necesidades educativas específicas, en la Escuela de Educación Básica “17 de Julio” de Miguicho Adentro, Santa Ana, Manabí, Ecuador.

Diseño de investigación

El enfoque utilizado corresponde a una investigación de campo, no experimental, transversal y descriptivo. Se recogieron datos en un único momento temporal, permitiendo obtener una visión actualizada sobre las competencias socioemocionales y las percepciones de docentes y estudiantes en el entorno natural de la institución.

Procedimiento de recolección de datos

El proceso se desarrolló en varias fases:

1. Preparación y validación de instrumentos: Los cuestionarios y la guía de entrevista fueron elaborados tomando como referencia la literatura científica reciente y los marcos normativos oficiales sobre competencias socioemocionales e inclusión educativa. Los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos (dos docentes especialistas) para validar la pertinencia y claridad de los ítems.
2. Consentimiento informado y comunicación institucional: Se obtuvo la autorización formal de la dirección de la escuela y se entregaron cartas de consentimiento informado a padres y representantes, explicando los objetivos, procedimientos, voluntariedad y confidencialidad del estudio.
3. Aplicación de encuestas a estudiantes: Las encuestas se aplicaron en jornadas programadas, bajo supervisión de los docentes responsables y con apoyo del equipo investigador, asegurando el acompañamiento necesario para resolver dudas de comprensión.

4. Aplicación de encuestas a docentes: Los cuestionarios autoadministrados se distribuyeron a los tres docentes titulares de los grados analizados, quienes los completaron en sus espacios laborales habituales.
5. Entrevistas a especialistas: Cada entrevista semiestructurada se desarrolló de forma personalizada, en ambiente privado, y fueron grabadas con autorización previa, asegurando la comodidad y apertura de los informantes.

Análisis de la información

- Datos cuantitativos: Las respuestas de las encuestas a estudiantes y docentes se ingresaron a una matriz digital y se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, gráficos de barras) para identificar tendencias, diferencias y patrones relevantes por grado y grupo.
- Datos cualitativos: Las transcripciones de las entrevistas a especialistas fueron sometidas a análisis de contenido, empleando técnicas de categorización temática. Se identificaron categorías emergentes vinculadas a barreras, buenas prácticas, necesidades de formación y recomendaciones para la mejora de la inclusión y el desarrollo socioemocional.
- Triangulación: La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió validar hallazgos, enriquecer la interpretación y dar mayor profundidad a la comprensión del fenómeno estudiado.

Consideraciones éticas

El estudio se rigió por los principios de ética en investigación con seres humanos, según las normas internacionales y nacionales aplicables:

- Participación voluntaria, confidencialidad y anonimato de la información.
- Respeto a la privacidad y a los derechos de los niños y docentes participantes.
- Uso exclusivo de los datos para fines académicos, sin exposición individualizada de los resultados.

Limitaciones del estudio

Se reconoce como principales limitaciones:

- La limitada dimensión muestral, propio de la escala de la institución y del acceso a los participantes.



- La imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos, aunque los hallazgos ofrecen aportes significativos para la reflexión y mejora en escenarios similares.
- La dependencia de la autopercepción y del autorreporte en los instrumentos aplicados, lo que puede introducir sesgos subjetivos.

Resultados

Descripción de la muestra

La muestra total de este estudio estuvo conformada por tres grupos clave: estudiantes de educación básica, docentes titulares de aula y docentes especialistas en inclusión educativa y psicopedagogía. Cada grupo cumplió un rol fundamental dentro de la investigación, permitiendo una triangulación metodológica entre perspectivas de actores directamente involucrados en el proceso educativo.

Estudiantes: Se trabajó con un total de 20 estudiantes de educación básica, seleccionados mediante muestreo intencional. La distribución fue equitativa entre los grados de 4.º, 5.º, 6.º y 7.º de básica, con cinco estudiantes por grado. El rango de edad fluctuó entre 9 y 13 años. Esta segmentación por nivel permitió contrastar el desarrollo de competencias socioemocionales según la etapa evolutiva y escolar.

Docentes titulares: Participaron los cuatro docentes responsables de los grados mencionados. Todos contaban con experiencia directa en acompañamiento académico y socioemocional del alumnado. Sus percepciones fueron recogidas mediante una encuesta estructurada, diseñada para evaluar tanto el nivel de desarrollo socioemocional de sus estudiantes como las estrategias empleadas para fomentarlo.

Docentes especialistas: Se entrevistó a tres profesionales expertos en inclusión educativa y psicopedagogía, seleccionados por su trayectoria y vínculo con instituciones educativas en distintos contextos rural, urbano y semiurbano. Su aporte se centró en la validación técnica de los instrumentos y en una valoración crítica del proceso de inclusión y educación emocional en la escuela.

Tabla 1

Número y características generales de los participantes por grupo

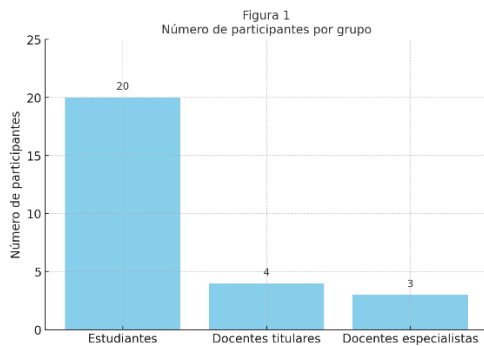


Grupo	Nº participantes	Nivel / Rol	Edad promedio (aprox.)	Sexo (F/M)
Estudiantes 4.º	5	Educación básica	9–10 años	3/2
Estudiantes 5.º	5	Educación básica	10–11 años	2/3
Estudiantes 6.º	5	Educación básica	11–12 años	3/2
Estudiantes 7.º	5	Educación básica	12–13 años	2/3
Docentes titulares	4	Docentes de aula (1 por grado)	34–52 años	2/2
Docentes especialistas	3	Psicopedagogos y asesores en inclusión	35–47 años	2/1

Nota. El registro de datos se realizó a través de instrumentos de identificación general y entrevistas, resguardando la confidencialidad de los participantes.

Figura 1

Número de participantes por grupo



Nota. La figura muestra el número total de participantes en cada grupo involucrado en el estudio: estudiantes (n = 20), docentes titulares (n = 4) y docentes especialistas (n = 3). La información complementa la Tabla 1 sobre características generales de los participantes.

Análisis de los resultados

A continuación, se detallan los datos recopilados de acuerdo con cada grupo estudiado:

Estudiantes: El instrumento aplicado a 20 estudiantes de 4.º a 7.º de básica permitió explorar el nivel de desarrollo de cinco competencias socioemocionales clave: autoconciencia,



autorregulación, empatía, habilidades sociales y resolución de conflictos. Los resultados se presentan desagregados por grado y categoría de respuesta “Siempre”, “A veces” y “Nunca”.

Tabla 2

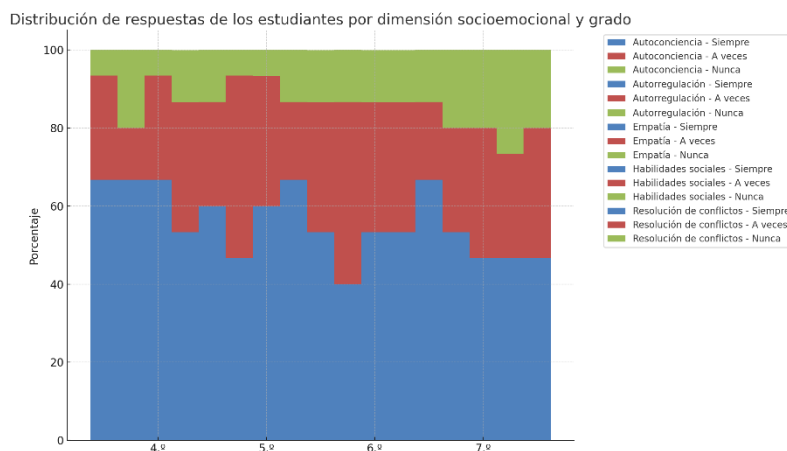
Distribución porcentual de competencias socioemocionales por grado y dimensión

Dimensión	Grado	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
Autoconciencia	4.º	66.7	26.7	6.7
	5.º	46.7	53.3	0.0
	6.º	53.3	33.3	13.3
	7.º	40.0	26.7	33.3
Autorregulación	4.º	66.7	13.3	20.0
	5.º	46.7	46.7	6.7
	6.º	40.0	46.7	13.3
	7.º	53.3	26.7	20.0
Empatía	4.º	66.7	26.7	6.7
	5.º	60.0	33.3	6.7
	6.º	53.3	33.3	13.3
	7.º	46.7	33.3	20.0
Habilidades sociales	4.º	53.3	33.3	13.3
	5.º	66.7	20.0	13.3
	6.º	53.3	33.3	13.3
	7.º	46.7	26.7	26.7
Resolución de conflictos	4.º	60.0	26.7	13.3
	5.º	53.3	33.3	13.3
	6.º	66.7	20.0	13.3
	7.º	46.7	33.3	20.0

Nota. Cada porcentaje representa la proporción de respuestas por categoría dentro de cada dimensión según el grado (n=5 por grado).

Figura 1



Distribución de respuestas de los estudiantes por dimensión socioemocional y grado

Nota. Esta figura representa el porcentaje de respuestas “Siempre”, “A veces” y “Nunca” obtenidas de 20 estudiantes distribuidos equitativamente entre los grados 4.º, 5.º, 6.º y 7.º de educación básica. Se visualiza la tendencia decreciente en las respuestas afirmativas en grados superiores, especialmente en las dimensiones de autoconciencia y resolución de conflictos.

Análisis descriptivo: Los resultados reflejan una tendencia general positiva en los niveles inferiores 4.º y 5.º de básica, donde las respuestas afirmativas “Siempre” en autoconciencia y empatía superan el 60 %. Sin embargo, se observa una curva descendente en varias competencias conforme se asciende de grado, siendo 7.º el nivel con mayor porcentaje de respuestas en la categoría “Nunca”, alcanzando hasta el 33.3 % en autoconciencia.

En autorregulación y resolución de conflictos, se observan oscilaciones, aunque con un patrón común: los estudiantes más jóvenes reportan mayores niveles de autorregulación emocional, mientras que en grados superiores se incrementan las dificultades para gestionar frustraciones, actuar con calma y resolver conflictos pacíficamente.

El caso de habilidades sociales presenta un perfil mixto. Aunque el 5.º grado destaca con 66.7 % de respuestas “Siempre”, en 7.º grado se registra una caída significativa (46.7 %), además de un aumento en la categoría “Nunca” (26.7 %).

Estos resultados sugieren que el desarrollo socioemocional no sigue una línea ascendente constante con el paso de los años escolares, sino que se ve afectado por variables como la preadolescencia, las exigencias académicas crecientes y la falta de continuidad en intervenciones psicoeducativas.

El análisis cuantitativo revela que las competencias socioemocionales están presentes de forma incipiente en los niveles básicos, pero tienden a debilitarse en los grados superiores. Este patrón confirma la necesidad de diseñar programas longitudinales y diferenciados que acompañen el desarrollo emocional a lo largo de la escolaridad básica. En particular, deben priorizarse estrategias que fortalezcan la autorregulación emocional y la resolución de conflictos en la preadolescencia, considerando los retos conductuales y relacionales propios de esta etapa.

Docentes: La aplicación del cuestionario a los cuatro docentes titulares de los niveles 4.º a 7.º permitió obtener información detallada sobre su percepción respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, las estrategias que emplean en el aula y las barreras institucionales a las que se enfrentan. Las respuestas fueron categorizadas según una escala de valoración de cuatro niveles: “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”.

Tabla 2

Distribución porcentual de respuestas docentes por ítem del cuestionario

Ítem	Totalmente de acuerdo (%)	De acuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Totalmente en desacuerdo (%)
1. Identifican y expresan emociones	75.0	0.0	25.0	0.0
2. Controlan reacciones en situaciones difíciles	25.0	75.0	0.0	0.0
3. Empatía y ayuda mutua	25.0	75.0	0.0	0.0
4. Resuelven conflictos pacíficamente	50.0	25.0	25.0	0.0
5. Se fomenta respeto e inclusión en el aula	25.0	50.0	0.0	25.0
6. Actividades para trabajar emociones	25.0	50.0	25.0	0.0



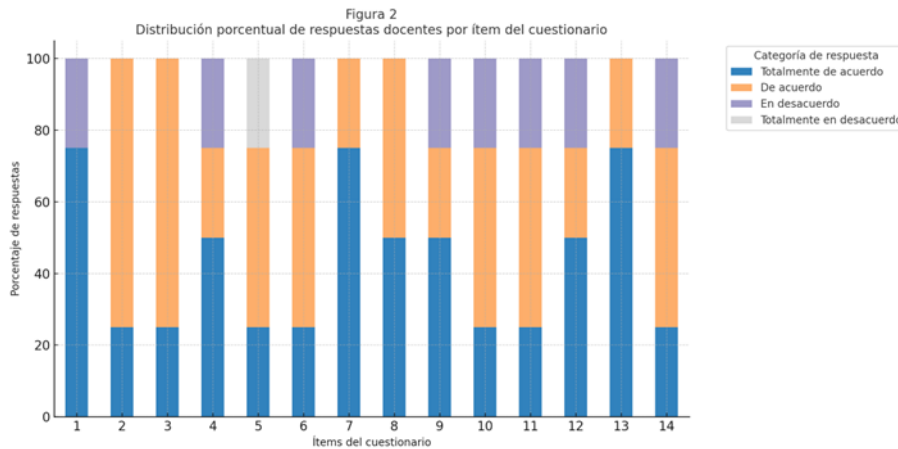
7. Promueve trabajo en equipo	75.0	25.0	0.0	0.0
8. Juegos o recursos lúdicos para la convivencia	50.0	50.0	0.0	0.0
9. Estrategias adaptadas para NEE	50.0	25.0	25.0	0.0
10. Recibe apoyo institucional o formación	25.0	50.0	25.0	0.0
11. Tiempo y recursos suficientes	25.0	50.0	25.0	0.0
12. Identifica barreras para la inclusión	50.0	25.0	25.0	0.0
13. Desea más capacitación en inclusión y educación socioemocional	75.0	25.0	0.0	0.0
14. Colaboración familia-escuela favorece desarrollo socioemocional	25.0	50.0	25.0	0.0

Nota. La tabla muestra la distribución porcentual de las respuestas de los docentes (n = 4) por ítem del cuestionario, organizadas según los niveles de acuerdo en una escala de cuatro puntos.

Figura 2

Distribución porcentual de respuestas docentes por ítem del cuestionario.





Nota. La figura muestra la distribución de las respuestas de los cuatro docentes participantes a cada uno de los 14 ítems del instrumento aplicado. Las categorías incluyen: “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. Esta visualización permite identificar áreas con consenso docente, así como aspectos que reflejan percepciones divergentes.

Análisis descriptivo: Los resultados evidencian una actitud predominantemente positiva entre los docentes hacia la inclusión de componentes socioemocionales en la práctica educativa. Todos los participantes coincidieron, con un 100 % de acuerdo o total acuerdo, en que promueven el trabajo en equipo ítem 7 y el uso de recursos lúdicos para fortalecer la convivencia ítem 8, lo que refleja un compromiso claro con metodologías activas y participativas.

En cuanto al reconocimiento emocional ítem 1, un 75 % de los docentes considera que sus estudiantes logran identificar y expresar sus emociones, aunque el 25 % discrepa, lo que puede indicar disparidades en los niveles de desarrollo emocional entre grupos o contextos. Algo similar ocurre en la capacidad de resolver conflictos de forma pacífica ítem 4, donde un 25 % se muestra en desacuerdo, evidenciando que esta competencia aún requiere refuerzo. La implementación de actividades explícitas para trabajar las emociones ítem 6 obtuvo un 25 % de respuestas en desacuerdo, lo que apunta a la necesidad de sistematizar dichas prácticas y no dejarlas al criterio individual del docente. A ello se suma que solo el 25 % expresó recibir apoyo institucional o formación suficiente ítem 10, y un porcentaje similar manifestó no contar con los recursos o el tiempo necesarios ítem 11.

Destaca que el 75 % de los encuestados expresó un interés explícito en recibir más capacitación en inclusión y educación socioemocional ítem 13, lo cual refuerza la idea de que, si bien existe voluntad pedagógica, esta debe estar acompañada de políticas formativas sostenidas y pertinentes.

Los resultados del instrumento aplicado a los docentes titulares permiten establecer una visión crítica y constructiva sobre el estado actual del desarrollo socioemocional del alumnado y las condiciones pedagógicas para su fortalecimiento. Si bien existe una disposición clara por parte de los docentes para fomentar competencias como el trabajo en equipo, la cooperación y el respeto, se evidencian importantes limitaciones estructurales.

En particular, la mayoría de los docentes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con afirmaciones relacionadas con estrategias activas y lúdicas ítems 7 y 8, lo que demuestra una conciencia pedagógica favorable. Sin embargo, también se reflejan brechas en aspectos institucionales: el 50 % indicó que no dispone de los recursos suficientes ítem 11, y el 75 % manifestó necesitar mayor capacitación en inclusión y educación emocional ítem 13. Estos datos se alinean con lo señalado por los especialistas entrevistados, fortaleciendo la validez de los hallazgos por triangulación.

En consecuencia, se puede indicar que es necesario articular una política educativa coherente que contemple formación continua, provisión de recursos, orientación técnica y espacios de acompañamiento profesional. Solo así será posible traducir las intenciones individuales en prácticas sostenidas que favorezcan el desarrollo socioemocional y la inclusión efectiva del estudiantado con necesidades educativas específicas.

Especialistas: Las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes especialistas en inclusión educativa y psicopedagogía permitieron obtener una comprensión profunda y contextualizada sobre la situación de las competencias socioemocionales en estudiantes con NEE. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificándose cuatro categorías principales: valoración de instrumentos, necesidades socioemocionales, barreras estructurales y estrategias/recomendaciones.

Tabla 3

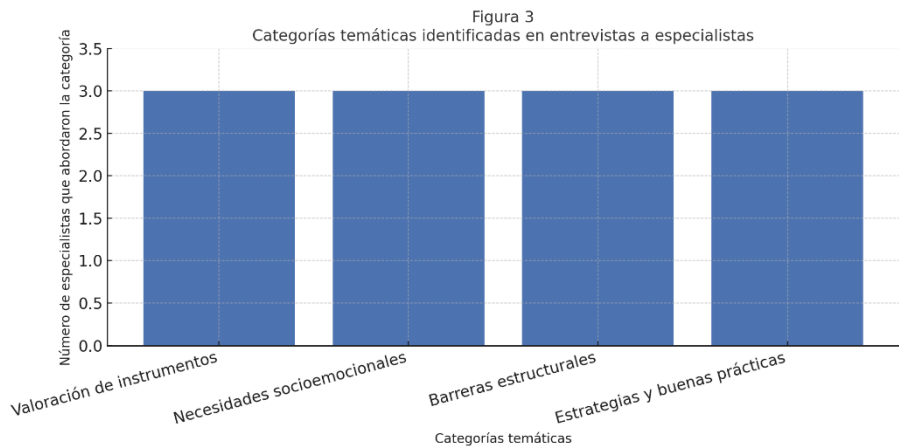
Categorías emergentes y principales hallazgos según entrevistas a especialistas



Categoría temática	Principales hallazgos
1. Valoración de los instrumentos	Instrumentos considerados pertinentes, claros y adaptados al contexto infantil. Recomendaciones para ampliar validación semántica y evaluar impacto práctico.
2. Necesidades socioemocionales	Dificultades en el reconocimiento emocional, baja autoestima, escasa autorregulación y problemas de socialización, especialmente en casos de TDAH, TEA y dislexia.
3. Barreras estructurales	Formación docente insuficiente, falta de tiempo curricular, escasos recursos adaptados y débil articulación familia-escuela.
4. Estrategias y buenas prácticas	Experiencias exitosas: diarios emocionales, aulas temáticas, tutorías emocionales. Estrategias recomendadas: dramatización, pictogramas, mentoría entre pares.

Nota. Elaboración propia.

Figura 3
Resumen visual de hallazgos clave en especialistas según categorías temáticas



Nota. La figura muestra las cuatro categorías temáticas emergentes del análisis cualitativo, todas abordadas por los tres especialistas entrevistados. Esto evidencia la coherencia y profundidad en sus percepciones respecto al desarrollo socioemocional en estudiantes con NEE.

Análisis descriptivo: Las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres profesionales con formación en inclusión educativa y psicopedagogía permitieron identificar puntos de



consenso relevantes en torno al desarrollo socioemocional en estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). El análisis temático derivó en cuatro categorías principales: (1) valoración de los instrumentos aplicados, (2) necesidades socioemocionales observadas, (3) barreras institucionales y pedagógicas, y (4) recomendaciones y buenas prácticas. A continuación, se describen los hallazgos por categoría.

Valoración de los instrumentos aplicados: Los participantes destacaron que los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes son pertinentes, adecuados al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y ajustados al contexto escolar. Se valoró positivamente la claridad semántica, la estructura diferenciada por grupo objetivo y la inclusión de escalas de percepción. Se propuso, no obstante, complementar la evaluación con ítems que permitan valorar el impacto concreto de las estrategias pedagógicas aplicadas.

Necesidades socioemocionales observadas: Se identificaron carencias comunes en el reconocimiento y expresión emocional, la autorregulación, la autoestima y la adaptación social. Estas necesidades se observan con mayor frecuencia en estudiantes con trastornos del desarrollo (como TDAH o TEA), dificultades del lenguaje o trastornos específicos del aprendizaje. Las dificultades para nombrar emociones, comprender normas sociales o mantener relaciones empáticas fueron señaladas como aspectos críticos que interfieren con la inclusión y el bienestar escolar.

Barreras institucionales y pedagógicas: Las principales limitaciones reportadas fueron:

- Insuficiente formación docente en inclusión y habilidades socioemocionales.
- Falta de recursos didácticos adaptados.
- Escasa presencia de profesionales de apoyo psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales.
- Rigidez curricular, que limita el tiempo dedicado a lo emocional.
- Escasa participación familiar, especialmente en contextos rurales.
- Enfoques escolares academicistas que restan valor al componente afectivo.

Estas barreras fueron descritas como estructurales, persistentes y poco abordadas por las políticas educativas actuales.

Recomendaciones y buenas prácticas: Los entrevistados compartieron experiencias exitosas como:



- Programas de tutoría emocional entre pares.
- Implementación de aulas temáticas con espacios de autorregulación.
- Uso de diarios emocionales como herramienta reflexiva.
- Actividades lúdicas, dramatizaciones y rutinas de escucha activa como estrategias clave.

Se recomendó fortalecer la formación docente desde el pregrado, establecer indicadores de clima emocional en las evaluaciones institucionales y garantizar un acompañamiento profesional continuo. También se enfatizó la importancia de integrar la educación emocional de manera transversal y no como una actividad aislada.

El análisis cualitativo revela una alta convergencia entre los especialistas sobre la urgencia de integrar la dimensión socioemocional de manera estructural y transversal en el sistema educativo. Si bien se identifican prácticas exitosas a nivel local, persisten barreras críticas como la insuficiente formación docente, la ausencia de recursos especializados y la escasa articulación entre escuela y familia. Las propuestas recogidas refuerzan la necesidad de generar políticas educativas más sólidas, con acompañamiento institucional efectivo, indicadores de seguimiento emocional y una cultura escolar inclusiva desde lo emocional.

Análisis integrado de resultados: La triangulación de datos provenientes de los tres instrumentos revela una convergencia sustantiva en la identificación de competencias socioemocionales parcialmente desarrolladas en estudiantes de educación básica con necesidades educativas específicas (NEE). El grupo de estudiantes evidenció fortalezas iniciales en dimensiones como la empatía y la autoconciencia en los primeros niveles escolares, pero también una tendencia decreciente en la autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos conforme avanzan los grados. Esto sugiere que el desarrollo emocional requiere una intervención sostenida y adaptativa durante el ciclo escolar.

Desde la perspectiva de los docentes titulares, se manifiesta una actitud favorable hacia la inclusión y la educación emocional, reflejada en la implementación de actividades lúdicas, trabajo cooperativo y adaptaciones pedagógicas. Sin embargo, emergen barreras significativas, como la percepción de falta de recursos, escasa formación específica y débil apoyo institucional, lo cual limita la efectividad y sostenibilidad de sus esfuerzos.

Por su parte, los especialistas validaron la adecuación metodológica de los instrumentos y reforzaron con mayor profundidad la identificación de necesidades emocionales críticas, especialmente en estudiantes con TDAH, TEA y dificultades de lenguaje. Además, señalaron de forma consistente las barreras estructurales del sistema educativo: currículo inflexible, escasa articulación entre familia y escuela, y la falta de políticas institucionales que respalden una verdadera cultura de inclusión socioemocional.

Los resultados de este estudio revelan un panorama claro. El desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes con NEE es una necesidad urgente y transversal que debe abordarse desde una perspectiva integral. Si bien existen esfuerzos individuales por parte del cuerpo docente y se observan signos de conciencia emocional en los estudiantes, estos avances son insuficientes ante las limitaciones estructurales y formativas del sistema. Por tanto, se requiere una reconfiguración institucional que priorice la educación emocional como parte del currículo, respalde a los docentes con recursos y formación continua, y promueva una cultura escolar inclusiva, participativa y emocionalmente sensible.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian la importancia de considerar el desarrollo de las competencias socioemocionales como un eje transversal en los procesos educativos, especialmente cuando se trabaja con estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). A partir del análisis de los tres grupos participantes, se observan principios, relaciones y generalizaciones significativas.

En primer lugar, los resultados del instrumento aplicado a estudiantes muestran una tendencia clara: los niveles de autoconciencia, empatía y resolución de conflictos se desarrollan en mayor medida en los grados inferiores cuarto y quinto, pero tienden a disminuir en los grados superiores sexto y séptimo. Este patrón indica que, aunque las habilidades socioemocionales pueden estar presentes en etapas tempranas de la educación básica, su sostenimiento a lo largo del tiempo requiere de intervenciones pedagógicas consistentes.

Se confirma, por tanto, que el desarrollo socioemocional no ocurre de manera espontánea, sino que debe ser reforzado sistemáticamente. Este hallazgo se alinea con estudios previos (Bisquerra, 2009; Denham et al., 2012) que destacan la necesidad de un currículo emocional continuo y adaptado por etapas.



Por otro lado, la percepción de los docentes titulares coincide en gran medida con lo expresado por los estudiantes. Reconocen avances importantes en aspectos como el trabajo colaborativo y la empatía, sin embargo, también identifican limitaciones institucionales como la falta de tiempo y recursos, así como la escasa capacitación en inclusión y trabajo emocional. Esta falta de correlación entre la actitud docente positiva y las condiciones estructurales desfavorables refleja una brecha preocupante que ya ha sido descrita en la literatura especializada (Pérez Gómez, 2017). Así, se reafirma que las buenas intenciones del profesorado deben estar acompañadas de políticas institucionales coherentes y sostenidas.

Desde el enfoque de los especialistas entrevistados, los datos cualitativos confirman los hallazgos cuantitativos e introducen una perspectiva complementaria. Se identifican necesidades emocionales específicas en estudiantes con TDAH, TEA, dislexia y dificultades de lenguaje, especialmente en relación con la autorregulación, la autoestima y la socialización. También se destacan experiencias exitosas como los diarios emocionales, las aulas temáticas o los tutores emocionales entre pares, que refuerzan la idea de que existen prácticas replicables con impacto real. Estas observaciones son consistentes con investigaciones recientes sobre inclusión emocional y metodologías activas (Zins et al., 2007; Murillo & Duk, 2020).

En cuanto a las consecuencias teóricas, el estudio contribuye al cuerpo de conocimiento sobre la relación entre inclusión educativa y educación emocional, demostrando que ambas dimensiones deben trabajarse de manera integrada y desde una perspectiva de derechos. Asimismo, las aplicaciones prácticas se traducen en la necesidad de formar docentes en competencias socioemocionales, rediseñar el currículo para incluir espacios de reflexión emocional y fortalecer el vínculo familia-escuela con apoyo institucional.

Entre las excepciones identificadas, se encuentra la inconsistencia en la aplicación de estrategias socioemocionales entre grados escolares. Mientras algunos docentes implementan recursos lúdicos y reflexivos de forma sistemática, otros lo hacen de manera ocasional, lo cual limita el alcance de los beneficios. Este hallazgo pone en evidencia la urgencia de una política escolar integral que asegure coherencia y continuidad.

Lo anterior permite indicar que el desarrollo de las competencias socioemocionales en contextos inclusivos depende tanto del compromiso pedagógico individual como de las

condiciones estructurales que lo sustentan. Las pruebas recolectadas respaldan la conclusión de que, aunque existen avances en el reconocimiento emocional y el trabajo colaborativo, se requiere una mayor articulación institucional para consolidar estos logros y superar las barreras detectadas.

Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar que el desarrollo de competencias socioemocionales en niños con necesidades educativas específicas es un componente esencial para la inclusión educativa efectiva y el bienestar integral del alumnado. A partir del análisis de los tres grupos participantes (estudiantes, docentes titulares y docentes especialistas), se llegaron a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes de educación básica presentan niveles variables de desarrollo socioemocional, con una mayor expresión de autoconciencia, empatía y resolución de conflictos en los grados inferiores (4.º y 5.º), y una disminución progresiva en los grados superiores (6.º y 7.º). Esta tendencia sugiere que las competencias emocionales requieren fortalecimiento sistemático y sostenido a lo largo del proceso escolar.

Los docentes titulares manifiestan una actitud positiva hacia el trabajo emocional e inclusivo, implementando estrategias como el juego cooperativo y la reflexión en el aula. Sin embargo, enfrentan barreras significativas relacionadas con la falta de tiempo, recursos institucionales y formación especializada, lo que limita la efectividad de sus intervenciones.

Los especialistas en inclusión y psicopedagogía coinciden en señalar la urgencia de integrar la educación emocional de forma estructural y transversal. Sus aportes destacan buenas prácticas replicables, como los diarios emocionales, las aulas de regulación afectiva y los programas de tutoría entre pares, que han demostrado impacto positivo en contextos escolares diversos.

Existe una desconexión entre las prácticas individuales de los docentes y una política educativa sistémica, lo cual impide una implementación sostenida y equitativa de estrategias de inclusión emocional. Esta brecha requiere ser abordada desde niveles institucionales superiores.

En función de lo anterior, se proponen las siguientes recomendaciones:



- Incluir de manera explícita y transversal las competencias socioemocionales en el currículo de educación básica, diferenciadas por etapas de desarrollo.
- Diseñar e implementar programas de formación continua y obligatoria para docentes en temas de inclusión y educación emocional.
- Asegurar el acompañamiento permanente de profesionales en psicología educativa dentro de las instituciones escolares, especialmente en contextos vulnerables.
- Establecer indicadores de evaluación institucional que midan el clima socioemocional, la inclusión efectiva y el impacto de las estrategias pedagógicas aplicadas.
- Fomentar la corresponsabilidad entre escuela y familia, creando espacios de formación, participación y diálogo sobre la importancia del desarrollo emocional en la infancia.

En conclusión, la inclusión socioemocional debe dejar de ser una alternativa opcional para convertirse en una prioridad estructural dentro del sistema educativo. Solo así será posible garantizar procesos de aprendizaje significativos, afectivos y equitativos para todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE.

Referencias bibliográficas

- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). *Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar*. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Arteaga Espinoza, K. A., & Pico Bazurto, S. P. (2025). *Diseño de entornos de aprendizaje y sus influencias en la experiencia educativa con necesidades específicas educativas*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16806
- Ashqui Torres, D. C., Casa Mayorga, S. A., Mera Holguín, I. L., & Paucar Tinajero, P. P. (2024). Visión Pedagógica y Psicológica Orientada a la Inteligencia Emocional, el Desarrollo Cognitivo y el Rendimiento académico. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 456-478. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9936541>
- Calderón, A. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (37). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441880388009>



Castro Ponce, S. I., Quimiz Castro, R. J., Bermeo Castro, J. S., & Hernández Cevallos, D. E. (2025). *Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes con Dificultades de Autoaprendizaje*. <https://doi.org/10.60112/erc.v5.i1.326>

Emynick Cervantes, C., & Martínez Soto, A. F. (2024). El desarrollo socioemocional y moral de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula inclusiva: The socioemotional and moral development of students with specific educational support needs in the inclusive classroom. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 2062 – 2071. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2007>

Figuerola-Céspedes, I., & Fica, E. (2025). *Teacher professional development in early childhood education through action-research = Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción*. *Alteridad*, 20(1), 81–95. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>

Hassani, S., & Schwab, S. (2021). *Intervenciones de aprendizaje socioemocional para estudiantes con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática de la literatura*. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). *Mejora de las habilidades socioemocionales en la primera infancia: estudio de intervención sobre la eficacia del aprendizaje socioemocional*. *BMC Psychology*, 12(1), 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>

Huang, H., Zhang, Y., Huang, Y., Sun, Y., & Wang, C. (2025). *The Role of Inclusive Education in the Learning and Social–Emotional Skills of Students Without Special Educational Needs*. *European Journal of Education*, 60(2), e70112. <https://doi.org/10.1111/ejed.70112>

Kourtesis, P., Kouklari, E.-C., Roussos, P., Mantas, V., Papanikolaou, K., Skaloumbakas, C., & Pehlivanidis, A. (2023). *Entrenamiento de habilidades sociales en el trastorno del espectro autista mediante realidad virtual: un análisis de la aceptabilidad, la usabilidad, la experiencia del usuario, las habilidades sociales y las funciones ejecutivas*. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.07498>

Lopatynska, N., Omelchenko, M., Deka, I., Protas, O., & Dobrovolska, N. (2023). The Role of Inclusive Education in the Social Integration of Children with Special Educational Needs



| Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade. Recuperado 17 de julio de 2025, de <https://brajets.com/brajets/article/view/1214>

Lucio-Mendoza, E., & Cárdenas-Zea, M. (2025). *Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>

Ministerio de Educación Ecuador. (2025). Inserción curricular: Educación Socioemocional. Recursos. <https://recursos.educacion.gob.ec/red/insercion-curricular-educacion-socioemocional/>

Molinero González, P. (2024). El rechazo entre iguales en Educación Infantil: Caracterización y programa socioemocional para su prevención y reducción. <https://doi.org/10.35376/10324/69494>

Oviedo-Bayas, B., & Espinoza-Oviedo, J. (2025). *Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial*. <https://doi.org/10.62452/gvp3ew49>

Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe- Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad*, 20(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>

Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., & Serrat Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista De Educación*, 395. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90454>

Shi, Z., Cao, M., Pei, S., Qiao, X., Groechel, T. R., & Matarić, M. J. (2021). *Personalized Affect-Aware Socially Assistive Robot Tutors Aimed at Fostering Social Grit in Children with Autism*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.15256>

Sirem, Ö., & Çatal, T. (2023). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>

Tejeda, Y. R., Valera, E. G., & Batán, J. G. (2024). Formación de competencias socioemocionales en educandos-atletas con discapacidad físico-motora. *Varela*, 24(69), 196-202. <https://www.redalyc.org/journal/7322/732278867005/>

Vivanco Encalada, J. M. (2025). *Estrategias Pedagógicas Innovadoras para Desarrollar Inclusión Educativa en Estudiantes de la Ciudad de Loja*. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 8856-8867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572



Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento: No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento: Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestro tutor por su guía constante, sus valiosas orientaciones pedagógicas y su compromiso con nuestra formación académica. Su apoyo fue fundamental para desarrollar esta propuesta con rigor y sentido crítico. También queremos agradecer profundamente a nuestros padres y familiares, quienes nos acompañaron con amor, paciencia y confianza durante este proceso investigativo. Sin su aliento y comprensión, este logro no habría sido posible. Finalmente, extendemos nuestra gratitud a todas las personas que, directa o indirectamente, contribuyeron a hacer realidad este proyecto enfocado en la innovación educativa.

Nota: El artículo no es producto de una publicación anterior.