

Estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

Teaching strategies based on emotional education for the inclusion of students with special educational needs (SEN)

Estratégias pedagógicas baseadas na educação emocional para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE)

Cueva-Gómez, Martha Maribel
Investigador Independiente

valisamar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7766-3902>



Tomalá-Vera, Tania Verónica
Investigador Independiente

tania.tomala@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4083-4824>



Paredes-Murillo, María Edelmira
Investigador Independiente

maritapm@hotmail.es

<https://orcid.org/0009-0007-6976-1528>



Rodríguez-Chalen, Martha Karina
Investigador Independiente

rosariokarinroch@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1147-8889>



Tipan-Guashca, Geovanna Jessica
Investigador Independiente

jessicageovanna5@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1429-7880>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1287>

Como citar:

Cueva-Gómez, M. M., Tomalá-Vera, T. V., Paredes-Murillo, M. E., Rodríguez-Chalen, M. K., & Tipan-Guashca, G. J. (2026). Estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Código Científico Revista De Investigación*, 7(E1), 197–221.

Recibido: 18/02/2026

Aceptado: 03/03/2026

Publicado: 31/03/2026

Resumen

La inclusión educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales exige superar una visión centrada solo en el acceso escolar e incorporar mediaciones emocionales que favorezcan participación, pertenencia y reconocimiento. Este estudio tuvo como propósito analizar las estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional que pueden fortalecer dicha inclusión. Se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, mediante búsqueda, depuración y análisis temático-narrativo de literatura académica e institucional publicada entre 2015 y 2025 en bases especializadas. Los resultados muestran que la educación emocional fortalece la autorregulación y la expresión afectiva, mejora el bienestar y el sentido de pertenencia, reduce barreras relacionales y exclusión entre pares, y potencia el papel del profesorado como mediador de climas inclusivos. Asimismo, se identificó que la eficacia de estas estrategias depende de su adaptación a los distintos perfiles de necesidades educativas especiales. Se concluye que la educación emocional puede robustecer la inclusión escolar cuando se articula con una pedagogía flexible, relacional y sensible a la diversidad.

Palabras clave: educación emocional; inclusión educativa; necesidades educativas especiales; clima escolar; mediación docente.

Abstract

The educational inclusion of students with special educational needs requires moving beyond a vision focused solely on school access and incorporating emotional mediations that promote participation, belonging, and recognition. The purpose of this study was to analyze pedagogical strategies based on emotional education that can strengthen such inclusion. An exploratory literature review was conducted, using a qualitative approach and descriptive-interpretative scope, through the search, screening, and thematic-narrative analysis of academic and institutional literature published between 2015 and 2025 in specialized databases. The results show that emotional education strengthens self-regulation and affective expression, improves well-being and a sense of belonging, reduces relational barriers and exclusion among peers, and enhances the role of teachers as mediators of inclusive environments. Likewise, it was identified that the effectiveness of these strategies depends on their adaptation to different profiles of special educational needs. It is concluded that emotional education can strengthen school inclusion when it is articulated with a flexible, relational, and diversity-sensitive pedagogy.

Keywords: emotional education; educational inclusion; special educational needs; school climate; teacher mediation.

Resumo

A inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais exige superar uma visão centrada apenas no acesso escolar e incorporar mediações emocionais que favoreçam a participação, o pertencimento e o reconhecimento. Este estudo teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas baseadas na educação emocional que podem fortalecer essa inclusão. Foi desenvolvida uma revisão bibliográfica exploratória, com enfoque qualitativo e alcance descritivo-interpretativo, por meio da pesquisa, depuração e análise temática-narrativa da literatura acadêmica e institucional publicada entre 2015 e 2025 em bases especializadas. Os resultados mostram que a educação emocional fortalece a autorregulação e a expressão afetiva, melhora o bem-estar e o sentimento de pertença, reduz as barreiras relacionais e a exclusão entre pares e potencia o papel do professor como mediador de climas inclusivos. Além disso,

identificou-se que a eficácia dessas estratégias depende da sua adaptação aos diferentes perfis de necessidades educativas especiais. Conclui-se que a educação emocional pode fortalecer a inclusão escolar quando articulada com uma pedagogia flexível, relacional e sensível à diversidade.

Palavras-chave: educação emocional; inclusão educacional; necessidades educacionais especiais; clima escolar; mediação docente.

Introducción

La educación inclusiva ya no puede entenderse solo como acceso físico al aula, sino como la capacidad del sistema escolar para remover barreras de participación, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad. Desde esa perspectiva, la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE) exige revisar no solo apoyos curriculares o adaptaciones didácticas, sino también los procesos emocionales que atraviesan la convivencia, la pertenencia y la participación escolar. Este énfasis es especialmente pertinente en un escenario internacional y latinoamericano donde la UNESCO ha insistido en que la inclusión debe abarcar currículo, pedagogía y cultura escolar, mientras que UNICEF ha estimado que cerca de 240 millones de niños, niñas y adolescentes viven con alguna discapacidad en el mundo. A la vez, en América Latina y el Caribe se ha reforzado la idea de integrar explícitamente las habilidades socioemocionales al trabajo pedagógico para construir entornos educativos más inclusivos y efectivos (UNESCO, 2020, 2024; UNICEF, 2021).

Sin embargo, el problema no reside únicamente en la matrícula o permanencia de los estudiantes con NEE, sino en las experiencias de exclusión que persisten dentro de la escuela ordinaria. La evidencia muestra que este alumnado enfrenta con mayor frecuencia situaciones de violencia, acoso, aislamiento, menor bienestar subjetivo y débil sentido de pertenencia, condiciones que deterioran tanto su aprendizaje como su desarrollo psicosocial. UNESCO (2021) advirtió que, en todos los estudios revisados por el organismo, los estudiantes con discapacidad eran tan o más propensos que sus pares sin discapacidad a sufrir violencia y bullying escolar. En la misma línea, Hassani y Schwab (2021) señalan que los estudiantes con

necesidades educativas especiales suelen presentar menores niveles de bienestar, pertenencia escolar y competencias socioemocionales, lo que vuelve insuficiente una inclusión centrada exclusivamente en ajustes académicos. Si estas afectaciones no se abordan de forma pedagógica y preventiva, la inclusión corre el riesgo de ser formal, pero no vivida ni sostenible (Hassani & Schwab, 2021; UNESCO, 2021).

Ahora bien, la literatura sobre educación emocional y aprendizaje socioemocional ofrece argumentos sólidos para pensar que la escuela puede intervenir sobre este problema de manera sistemática. La meta-análisis de Cipriano et al. (2024) confirmó que los programas universales de aprendizaje socioemocional mejoran el rendimiento académico, el funcionamiento escolar, las habilidades sociales y emocionales, las actitudes, los comportamientos y la percepción del clima y la seguridad escolar. Asimismo, en el contexto iberoamericano, Fernández-Martín et al. (2021) sintetizaron 22 estudios y concluyeron que los programas socioemocionales han mostrado resultados favorables en variables académicas y socioemocionales en educación inicial, primaria y secundaria. No obstante, estos avances conviven con dos limitaciones importantes: la mayor parte de la evidencia proviene de contextos anglosajones y de programas universales, y los efectos de seguimiento a mediano plazo todavía son menos consistentes. Por ello, trasladar estas conclusiones al campo específico de las NEE requiere un examen crítico y no una extrapolación automática (Cipriano et al., 2024; Fernández-Martín et al., 2021).

Con todo, cuando la atención se desplaza específicamente hacia estudiantes con discapacidad o NEE, la base empírica se vuelve mucho más estrecha. Daley y McCarthy (2021) hallaron que, de 166 estudios sobre intervenciones universales de aprendizaje socioemocional en educación media y secundaria, solo 19 mencionaban explícitamente la inclusión de estudiantes con discapacidad, y apenas un número muy reducido analizaba sus resultados como subgrupo. A su vez, Hagarty y Morgan (2020), al revisar programas para niños y jóvenes con

dificultades de aprendizaje, encontraron evidencia preliminar de factibilidad, pero escasa evidencia robusta sobre la efectividad de los programas combinados. En términos más amplios, Hassani y Schwab (2021) identificaron apenas 11 estudios elegibles para estudiantes con NEE y reportaron efectos positivos principalmente pequeños, además de una fuerte concentración de investigaciones en Estados Unidos. Esta brecha importa porque impide saber con claridad qué estrategias emocionales funcionan, para quiénes, bajo qué condiciones y con qué alcance inclusivo real (Daley & McCarthy, 2021; Hagarty & Morgan, 2020; Hassani & Schwab, 2021).

Por ello, resulta justificado revisar las estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional como un campo con potencial teórico, social y metodológico para fortalecer la inclusión de estudiantes con NEE. En el plano social, porque la educación emocional puede contribuir a reducir prácticas de exclusión cotidiana al mejorar la empatía, la autorregulación, la convivencia y el reconocimiento del otro; en el plano teórico, porque permite articular inclusión, clima escolar y desarrollo socioemocional dentro de un mismo marco interpretativo; y en el plano metodológico, porque ayuda a distinguir entre programas universales, adaptaciones específicas y condiciones docentes de implementación. Esta última dimensión es crucial: Llorent et al. (2024) encontraron una relación positiva entre la educación inclusiva desplegada por el profesorado y las competencias sociales y emocionales del alumnado, mientras que Calandri et al. (2025) subrayan que la competencia emocional docente influye en el compromiso estudiantil, la gestión del aula, las relaciones pedagógicas y el clima inclusivo. Además, una revisión bibliográfica sobre este tema es viable porque hoy existe un corpus reciente de revisiones sistemáticas, metaanálisis e informes internacionales suficientemente sólido para ser integrado críticamente (Calandri et al., 2025; Llorent et al., 2024; UNESCO, 2020).

En este marco, la presente revisión bibliográfica tiene como objetivo general analizar las estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional que pueden favorecer la

inclusión de estudiantes con NEE. De manera complementaria, se propone identificar los principales problemas socioemocionales asociados a la experiencia escolar de este alumnado, examinar la evidencia disponible sobre la efectividad de programas y prácticas de educación emocional en contextos inclusivos, comparar los hallazgos reportados para distintos perfiles de NEE y sintetizar orientaciones pedagógicas útiles para la formación docente y la toma de decisiones escolares. La contribución esperada del trabajo radica, precisamente, en ordenar un campo todavía fragmentado, mostrando que la inclusión no depende solo de recursos o normativas, sino también de mediaciones emocionales y pedagógicas capaces de convertir la diversidad en una experiencia de participación genuina. En esa articulación entre inclusión y educación emocional se sitúa la originalidad y pertinencia de esta revisión (Calandri et al., 2025; Hassani & Schwab, 2021; UNESCO, 2024).

Metodología

El presente estudio se desarrolló como una revisión bibliográfica exploratoria de enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, orientada a identificar, organizar y analizar la producción científica sobre estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos escolares. Esta elección metodológica resultó pertinente porque el tema articula tradiciones de investigación diversas —educación inclusiva, educación emocional, aprendizaje socioemocional, atención a la diversidad y práctica docente—, por lo que no se buscó estimar tamaños de efecto ni realizar una síntesis metaanalítica, sino reconocer tendencias, convergencias, vacíos y aportes conceptuales del campo. En consecuencia, la revisión se asumió como un procedimiento de integración crítica del conocimiento existente, útil cuando el propósito principal consiste en delimitar el estado de la cuestión y construir una base interpretativa para futuras investigaciones y decisiones pedagógicas.

La búsqueda documental se estructuró mediante un protocolo explícito de localización, depuración y selección de fuentes, tomando como referencia criterios de transparencia y trazabilidad habitualmente recomendados para revisiones de literatura, aunque sin asumir el formato estricto de una revisión sistemática. Para ello, se consultaron bases de datos académicas de amplia cobertura en educación y ciencias sociales, entre ellas Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Google Scholar, con el fin de recuperar publicaciones en español e inglés. Se emplearon combinaciones de descriptores y operadores booleanos como “educación emocional”, “aprendizaje socioemocional”, “inclusión educativa”, “necesidades educativas especiales”, “special educational needs”, “inclusive education”, “social-emotional learning” y “pedagogical strategies”, priorizando estudios publicados entre 2015 y 2025, sin excluir trabajos seminales previos cuando resultaban indispensables para la comprensión metodológica o conceptual del tema.

En cuanto a los criterios de selección, se incluyeron artículos revisados por pares, revisiones previas, capítulos académicos y documentos institucionales de alta autoridad que abordaran de manera directa la relación entre educación emocional, estrategias pedagógicas, inclusión escolar y atención al alumnado con NEE. Por el contrario, se excluyeron trabajos duplicados, publicaciones sin texto completo accesible, estudios centrados exclusivamente en abordajes clínicos ajenos al ámbito educativo, documentos de opinión sin sustento analítico y textos que trataran la educación emocional sin vincularla con procesos de inclusión o atención a la diversidad. La depuración del material se realizó en tres momentos sucesivos: lectura de títulos, revisión de resúmenes y examen completo de los textos potencialmente pertinentes. Posteriormente, cada documento seleccionado se registró en una matriz analítica que incorporó autoría, año, país, propósito, enfoque metodológico, población o contexto, tipo de estrategia pedagógica, principales hallazgos, limitaciones y contribución para el problema estudiado, con el fin de favorecer una síntesis ordenada y comparativa de la evidencia recuperada.

Finalmente, la información sistematizada se examinó mediante un análisis temático-narrativo, orientado a agrupar los estudios por núcleos de sentido recurrentes, tales como desarrollo de competencias socioemocionales, clima de aula inclusivo, mediación docente, relaciones entre pares, adaptación pedagógica y condiciones institucionales para la inclusión. Esta fase no buscó homogeneizar resultados heterogéneos, sino interpretar críticamente coincidencias y divergencias entre enfoques, poblaciones y contextos, destacando tanto los avances como las áreas insuficientemente investigadas. Para fortalecer el rigor expositivo, la redacción final atendió criterios de claridad argumentativa, explicitación de objetivos, descripción de la búsqueda y adecuada presentación de la evidencia. Desde el punto de vista ético, al tratarse de una revisión de fuentes publicadas, no se requirió intervención con seres humanos ni acceso a datos sensibles; no obstante, se preservaron los principios de integridad académica mediante la citación fiel, la trazabilidad de las fuentes y la evitación de distorsiones interpretativas en la síntesis de los hallazgos.

Resultados

Incidencia de las estrategias de educación emocional en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

La literatura científica reciente permite sostener que la incidencia de las estrategias de educación emocional en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales no debe interpretarse como un efecto marginal o complementario, sino como una mediación pedagógica de primer orden en la configuración de trayectorias escolares más participativas, más seguras y socialmente más habitables. En términos generales, la investigación sobre aprendizaje socioemocional en contextos escolares ha mostrado beneficios consistentes sobre el rendimiento, el funcionamiento escolar, las habilidades socioemocionales, las actitudes, la conducta y la percepción del clima escolar; sin embargo, cuando el foco se desplaza

específicamente hacia el alumnado con NEE, la evidencia se vuelve más fragmentaria y menos robusta, aunque igualmente promisoría (Cipriano et al., 2024; Daley & McCarthy, 2021; Hassani & Schwab, 2021). Desde esta perspectiva, la educación emocional adquiere valor incluso no solo porque favorece el desarrollo de competencias individuales, sino porque reordena las condiciones relacionales mediante las cuales un estudiante puede sentirse reconocido, comprendido y efectivamente incorporado a la vida escolar común (Prince & Hadwin, 2013; Llorent et al., 2024).

En ese marco, conviene subrayar que la inclusión auténtica del estudiantado con NEE no se agota en la presencia física en el aula ni en la existencia de ajustes curriculares, sino que exige examinar cómo se construyen la participación emocional, el bienestar subjetivo, la interacción con los pares y la percepción de pertenencia. Alnahdi et al. (2022) muestran que los estudiantes con NEE tienden a reportar niveles más bajos de inclusión emocional, inclusión social y autoconcepto académico que sus compañeros sin NEE, mientras que Hassani y Schwab (2021) indican que las intervenciones socioemocionales dirigidas a esta población suelen producir efectos positivos, aunque predominantemente pequeños y heterogéneos. Por ello, el valor de las estrategias emocionales radica en que pueden operar como un puente entre el ideal normativo de la inclusión y su materialización cotidiana en el aula, siempre que sean diseñadas e implementadas con sensibilidad pedagógica, continuidad institucional y atención a la diversidad de perfiles que integran la categoría NEE (Alnahdi et al., 2022; Hassani & Schwab, 2021; Calandri et al., 2025).

Autorregulación emocional y expresión afectiva

Uno de los ámbitos donde la educación emocional muestra una incidencia más nítida sobre la inclusión es el fortalecimiento de la autorregulación emocional y de la expresión afectiva. Este punto es decisivo porque numerosos estudiantes con NEE afrontan dificultades añadidas para identificar sus estados emocionales, verbalizar malestar, tolerar la frustración,

anticipar consecuencias interpersonales o modular respuestas conductuales en situaciones de exigencia escolar. Hagarty y Morgan (2020), en su revisión sistemática sobre aprendizaje socioemocional en niños con dificultades de aprendizaje, concluyen que existe evidencia preliminar favorable respecto de programas que trabajan de forma explícita habilidades emocionales y sociales; de modo convergente, Hassani y Schwab (2021) señalan que las intervenciones en este campo pueden mejorar competencias socioemocionales relevantes para la adaptación escolar. En otras palabras, cuando la escuela enseña a nombrar emociones, reconocer detonantes, ensayar respuestas reguladas y comunicar necesidades de manera socialmente inteligible, no solo promueve madurez emocional, sino que disminuye la probabilidad de que la diferencia sea leída como desajuste, perturbación o incapacidad (Hagarty & Morgan, 2020; Hassani & Schwab, 2021).

Esta dimensión adquiere aún mayor densidad cuando se consideran los hallazgos de Heiman y Olenik-Shemesh (2020), quienes documentaron que los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentaban menor autoeficacia social, menor bienestar subjetivo y mayores sentimientos de soledad que sus pares, perfil que compromete directamente la calidad de su experiencia educativa. A partir de ello, puede inferirse que la autorregulación no es un atributo meramente intrapsíquico, sino una capacidad relacionalmente modelada: un estudiante regula mejor sus emociones cuando dispone de lenguajes pedagógicos para interpretarlas, contextos seguros para expresarlas y adultos competentes para acompañarlas. Desde esta óptica, las estrategias de educación emocional contribuyen a la inclusión porque reducen el desfase entre la vivencia emocional del estudiante con NEE y las expectativas normativas del entorno escolar, evitando que reacciones asociadas al estrés, a la ansiedad o a la sobrecarga sensorial se conviertan en nuevos motivos de exclusión pedagógica o disciplinaria (Heiman & Olenik-Shemesh, 2020; Hassani & Schwab, 2021).

Sentido de pertenencia y bienestar escolar

Otra línea de hallazgos especialmente consistente remite al sentido de pertenencia y al bienestar escolar como indicadores sustantivos de inclusión. Prince y Hadwin (2013) argumentan que el sentido de pertenencia escolar permite comprender con mayor precisión la eficacia real de la inclusión, ya que conecta dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y sociales de la experiencia educativa. Esta idea es particularmente fecunda para el análisis del alumnado con NEE, porque permite desplazar la atención desde una inclusión entendida como mera ubicación administrativa hacia una inclusión vivida como reconocimiento, seguridad y legitimidad dentro de la comunidad escolar. En esta clave, la pertenencia no constituye un estado emocional superficial, sino una estructura de experiencia que informa al estudiante si es valorado, si cuenta para otros y si puede participar sin ser permanentemente puesto a prueba en su diferencia (Prince & Hadwin, 2013; Alnahdi et al., 2022).

La evidencia empírica refuerza esa interpretación. Alnahdi et al. (2022) encontraron que los estudiantes con NEE expresaban niveles inferiores de inclusión emocional y social en comparación con quienes no presentaban NEE, lo que confirma que la vulnerabilidad inclusiva no se limita al aprendizaje formal, sino que atraviesa la vivencia afectiva de la escolaridad. Por su parte, Hodges et al. (2022) mostraron que una intervención escolar apoyada por pares y liderada por docentes, dirigida a estudiantes autistas, resultó prometedora para mejorar la participación en el aula, las experiencias escolares subjetivas y el sentimiento de conexión con la escuela. En consecuencia, las estrategias de educación emocional inciden en la inclusión cuando ayudan a convertir la escuela en un espacio emocionalmente inteligible, es decir, un entorno donde los estudiantes con NEE no solo pueden estar, sino donde pueden experimentar que su presencia tiene valor, continuidad y reconocimiento interpersonal (Alnahdi et al., 2022; Hodges et al., 2022; Prince & Hadwin, 2013).

Reducción de barreras relacionales y exclusión entre pares

La búsqueda también muestra con claridad que la inclusión del alumnado con NEE fracasa con frecuencia no por ausencia total de apoyos formales, sino por la persistencia de barreras relacionales más sutiles y, a la vez, más corrosivas: rechazo, aislamiento, victimización, incompreensión recíproca y vínculos de amistad débiles o inexistentes. En esa dirección, UNESCO (2021) advirtió que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se ven desproporcionadamente afectados por la violencia y el acoso en contextos educativos, mientras que Falla et al. (2021), en su revisión sistemática, confirman que el bullying constituye un problema especialmente relevante en esta población. Bajo esta evidencia, la educación emocional adquiere un valor inclusivo decisivo porque permite intervenir sobre la textura cotidiana de las interacciones escolares: promueve empatía, descentramiento, reconocimiento de la diferencia, lectura menos estigmatizante de la conducta y repertorios comunicativos más cooperativos entre pares (Falla et al., 2021; UNESCO, 2021).

No obstante, la literatura más reciente sugiere que no basta con incrementar la accesibilidad a actividades compartidas o con enseñar habilidades sociales de manera individualizada. Tsou et al. (2024), al revisar 56 estudios sobre inclusión social de estudiantes autistas en escuelas ordinarias, concluyen que muchas intervenciones aumentan la accesibilidad a la participación, pero no necesariamente mejoran la reciprocidad ni la amistad con los compañeros. Esa observación es crucial porque obliga a repensar el foco de las estrategias emocionales: la inclusión relacional no se produce únicamente cuando el estudiante con NEE aprende a interactuar mejor, sino cuando el ecosistema escolar aprende a acoger, interpretar y sostener la diversidad interactiva sin convertirla en anomalía. Por tanto, la reducción de barreras entre pares exige una educación emocional de alcance ecológico, orientada simultáneamente al estudiante, al grupo clase, al profesorado y a las reglas implícitas

de convivencia que determinan quién es admitido como interlocutor legítimo en la vida escolar (Tsou et al., 2024; Falla et al., 2021).

Rol del profesorado como mediador socioemocional de la inclusión

La literatura revisada coincide, además, en que el profesorado es la pieza mediadora más influyente en la transformación de la educación emocional en inclusión concreta. Llorent et al. (2024) muestran una relación positiva entre la educación inclusiva promovida por el profesorado y el desarrollo de competencias sociales y emocionales del alumnado en educación secundaria, lo que sugiere que las prácticas inclusivas no solo ordenan mejor la diversidad, sino que también producen contextos más favorables para el aprendizaje socioemocional. Esta constatación resulta fundamental porque desplaza la mirada desde programas aislados hacia la práctica docente cotidiana: la manera en que el profesor regula el clima del aula, valida emociones, distribuye la palabra, maneja el conflicto y estructura la cooperación puede ensanchar o restringir de forma muy concreta las oportunidades de inclusión de los estudiantes con NEE (Llorent et al., 2024).

En la misma línea, Alnahdi et al. (2022) encontraron que niveles más altos de prácticas inclusivas de enseñanza predecían una percepción más favorable de inclusión emocional, inclusión social y autoconcepto académico entre los estudiantes. Ese hallazgo es especialmente relevante porque confirma que la experiencia subjetiva de inclusión depende, en buena medida, de cómo el profesorado implementa diferenciación, personalización y apoyos dentro del aula ordinaria. A ello se suma la revisión sistemática de Calandri et al. (2025), que identifica la competencia emocional docente como un factor relevante para la educación inclusiva y subraya el papel de dimensiones como la conciencia emocional, la regulación y la empatía profesional. Por consiguiente, la educación emocional no debe entenderse solo como un contenido a enseñar al alumnado, sino como una competencia pedagógica que el profesorado necesita encarnar para

que la inclusión deje de ser una consigna institucional y se convierta en una forma concreta de relación educativa (Alnahdi et al., 2022; Calandri et al., 2025).

Adaptación de las estrategias emocionales según los perfiles de NEE

Finalmente, una de las conclusiones más importantes de la búsqueda es que la incidencia inclusiva de las estrategias emocionales depende de su adecuación a los distintos perfiles de NEE. Daley y McCarthy (2021) advierten que, aunque existen numerosos estudios sobre programas universales de aprendizaje socioemocional, solo una proporción reducida explicita cómo participan los estudiantes con discapacidad o NEE y menos aún informa resultados específicos para este grupo. Hassani y Schwab (2021), por su parte, muestran que la evidencia disponible para estudiantes con NEE sigue siendo limitada, concentrada geográficamente y caracterizada por efectos positivos modestos. Esto obliga a rechazar toda suposición de homogeneidad: no hay razones empíricas para pensar que una misma intervención emocional tendrá la misma pertinencia, accesibilidad o eficacia para estudiantes con dificultades de aprendizaje, autismo, discapacidad intelectual u otras necesidades de apoyo educativo (Daley & McCarthy, 2021; Hassani & Schwab, 2021).

La revisión de Tsou et al. (2024) resulta particularmente esclarecedora en este punto, pues evidencia que, en el caso del autismo, las intervenciones más prometedoras son aquellas que no se restringen al entrenamiento individual de habilidades sociales, sino que actúan sobre pares, docentes y entorno escolar. De modo complementario, Hodges et al. (2022) muestran que una propuesta manualizada, docente-dirigida y con apoyo de pares puede mejorar participación y experiencias escolares subjetivas cuando se ajusta al contexto de implementación y al perfil del estudiantado. De ello se desprende que la adaptación no es un mero añadido técnico, sino una condición epistemológica y pedagógica de toda inclusión seria: una estrategia emocional solo se vuelve inclusiva cuando reconoce formas diversas de comunicar, regular, vincularse y participar. En consecuencia, el diseño de intervenciones para

estudiantes con NEE debe contemplar accesibilidad cognitiva, apoyos visuales o interactivos cuando corresponda, gradualidad en la demanda socioemocional, mediación entre pares y formación docente específica, de modo que la educación emocional no reproduzca, bajo un lenguaje aparentemente universal, nuevas exclusiones por inadecuación del formato pedagógico (Tsou et al., 2024; Hodges et al., 2022; Hagarty & Morgan, 2020).

En síntesis, la incidencia de las estrategias de educación emocional en la inclusión de estudiantes con NEE puede comprenderse como un proceso multinivel que articula desarrollo personal, clima de aula, relaciones entre pares y competencia profesional docente. La evidencia no autoriza simplificaciones triunfalistas, pues persisten limitaciones metodológicas, vacíos de investigación y una necesidad evidente de mayor especificidad según perfiles de NEE; aun así, el conjunto de estudios revisados converge en una idea central: cuando la educación emocional se integra de manera deliberada, contextualizada y relacional a la práctica pedagógica, aumenta la probabilidad de que la inclusión escolar sea una experiencia efectiva de participación, pertenencia y reconocimiento, y no solo una disposición normativa o administrativa del sistema educativo (Cipriano et al., 2024; Calandri et al., 2025; Llorent et al., 2024; Hassani & Schwab, 2021).

Discusión

Los hallazgos analizados permiten sostener que la educación emocional no opera como un aditamento periférico de la educación inclusiva, sino como una mediación pedagógica que incide en la posibilidad misma de convertir la diversidad en participación efectiva, reconocimiento recíproco y pertenencia escolar. En términos amplios, esta interpretación converge con la literatura meta-analítica sobre aprendizaje socioemocional, la cual ha mostrado beneficios consistentes sobre el rendimiento académico, el funcionamiento escolar, las habilidades socioemocionales, las actitudes, la conducta y la percepción del clima escolar; sin

embargo, cuando la mirada se restringe al alumnado con necesidades educativas especiales, la base empírica disponible se vuelve comparativamente más estrecha, metodológicamente heterogénea y menos concluyente. En ese sentido, la discusión no debe deslizarse hacia un optimismo simplificador: más bien, la evidencia sugiere que las estrategias de educación emocional poseen un potencial inclusivo relevante, aunque dicho potencial depende de condiciones de diseño, implementación, contextualización y accesibilidad que todavía no han sido suficientemente examinadas para todos los perfiles de NEE (Cipriano et al., 2024; Daley & McCarthy, 2021; Hassani & Schwab, 2021).

Desde esa perspectiva, uno de los aportes más significativos de la literatura revisada consiste en desplazar la discusión sobre inclusión desde una lógica predominantemente estructural —centrada en acceso, escolarización y adaptaciones curriculares— hacia una lógica experiencial y relacional, donde importan la seguridad emocional, la posibilidad de autorregularse, la inteligibilidad afectiva del entorno y la calidad de los vínculos. Esta inflexión es crucial porque permite comprender que la inclusión escolar no se consuma por el solo hecho de compartir un espacio físico, sino cuando el estudiante con NEE puede habitar la escuela sin que su diferencia sea persistentemente traducida como déficit relacional, problema conductual o incapacidad para ajustarse a las normas emocionales implícitas del aula. En esa línea, la revisión de Prince y Hadwin (2013) sobre sentido de pertenencia escolar y la síntesis de Hassani y Schwab (2021) coinciden en que variables como bienestar, school belonging y competencias socioemocionales constituyen indicadores más finos de inclusión que la mera presencia en contextos ordinarios, pues permiten evaluar hasta qué punto la participación tiene densidad subjetiva y valor comunitario real (Hassani & Schwab, 2021; Prince & Hadwin, 2013).

En relación con la autorregulación emocional y la expresión afectiva, la discusión sugiere que estas dimensiones deben ser interpretadas menos como rasgos individuales aislados y más como capacidades co-construidas en la interacción pedagógica. La evidencia recuperada

indica que los estudiantes con NEE pueden beneficiarse de intervenciones que enseñan de forma explícita reconocimiento emocional, vocabulario afectivo, modulación de la respuesta y estrategias de afrontamiento; sin embargo, ese beneficio no radica únicamente en una eventual disminución de conductas disruptivas, sino en la ampliación de sus posibilidades de participación legítima dentro de la vida escolar. Dicho de otro modo, la autorregulación no solo mejora el ajuste del estudiante al aula, sino que reduce el riesgo de que determinadas reacciones vinculadas al estrés, a la ansiedad, a la sobrecarga o a la frustración sean leídas como señales de no pertenencia. Esta interpretación es congruente con la revisión de Hagarty y Morgan (2020) y con el trabajo de Heiman y Olenik-Shemesh (2020), que asocian las dificultades de aprendizaje con menor bienestar, menor autoeficacia social y mayores sentimientos de soledad, subrayando así la necesidad de abordar las emociones como una dimensión constitutiva de la inclusión y no como un apéndice terapéutico externo a la pedagogía (Hagarty & Morgan, 2020; Heiman & Olenik-Shemesh, 2020; Hassani & Schwab, 2021).

A su vez, los resultados revisados permiten afirmar que la pertenencia escolar y el bienestar subjetivo funcionan como criterios hermenéuticos privilegiados para discernir entre inclusión nominal e inclusión sustantiva. Cuando un estudiante con NEE permanece en el aula pero experimenta aislamiento, invisibilización o fragilidad vincular, la inclusión queda reducida a una forma administrativa sin espesor humano suficiente. Por eso resulta particularmente relevante que intervenciones como *In My Shoes*, analizadas por Hodges et al. (2022), hayan mostrado resultados promisorios en participación y conectividad escolar en estudiantes autistas, ya que tales variables capturan algo que los indicadores tradicionales suelen omitir: el sentimiento de ser parte de una comunidad donde la presencia propia no necesita ser continuamente justificada. En esta clave, la educación emocional fortalece la inclusión cuando contribuye a crear contextos donde las emociones del alumnado con NEE son legibles, acogidas y mediadas pedagógicamente, de tal manera que la escuela deje de ser un

espacio de mera tolerancia y se convierta en un ámbito de reconocimiento y pertenencia compartida (Hodges et al., 2022; Prince & Hadwin, 2013; Alnahdi et al., 2022).

No menos importante es la constatación de que la inclusión se erosiona con frecuencia en la esfera de las relaciones entre pares, donde se condensan formas sutiles y explícitas de exclusión que no siempre son neutralizadas por la sola existencia de políticas inclusivas. La revisión de Falla et al. (2021) y los informes internacionales sobre violencia escolar coinciden en que el alumnado con discapacidad o NEE enfrenta una exposición desproporcionada a experiencias de victimización, acoso y rechazo; por ello, las estrategias de educación emocional adquieren especial relevancia cuando no se limitan a entrenar habilidades individuales, sino que reconfiguran el clima moral y afectivo del grupo clase. Desde esta lectura, la empatía, la cooperación, la toma de perspectiva y la alfabetización emocional de los pares no son objetivos secundarios, sino condiciones para desactivar mecanismos cotidianos de estigmatización. Con todo, la revisión de Tsou et al. (2024) introduce un matiz decisivo: incrementar la interacción no equivale automáticamente a producir inclusión social genuina, ya que la accesibilidad a actividades compartidas puede mejorar sin que ello se traduzca en reciprocidad, amistad o reconocimiento mutuo. Esta advertencia obliga a concebir la inclusión como una ecología relacional compleja y no como el simple aumento cuantitativo de contactos entre estudiantes (Falla et al., 2021; Tsou et al., 2024).

En ese entramado, el profesorado emerge como mediador socioemocional decisivo. La literatura revisada permite inferir que la eficacia inclusiva de las estrategias emocionales depende en gran medida de la competencia del docente para regular el clima del aula, modelar respuestas afectivas, reconocer señales de malestar, sostener interacciones equitativas y transformar el conflicto en ocasión de aprendizaje relacional. Los resultados de Llorent et al. (2024) refuerzan esta idea al mostrar una asociación positiva entre educación inclusiva promovida por el profesorado y desarrollo de competencias sociales y emocionales del

alumnado, mientras que Alnahdi et al. (2022) indican que mayores niveles de prácticas inclusivas de enseñanza predicen mejores percepciones de inclusión emocional y social. A ello se suma la revisión de Calandri et al. (2025), que atribuye especial relevancia a la empatía, la conciencia emocional y la regulación emocional docente. En consecuencia, la discusión no autoriza a pensar la educación emocional únicamente como un contenido destinado al estudiante; exige, más bien, concebirla como una competencia profesional que condiciona la posibilidad de que la inclusión se materialice en experiencias pedagógicas concretas y sostenibles (Alnahdi et al., 2022; Llorent et al., 2024; Calandri et al., 2025).

Ahora bien, uno de los puntos más delicados que emerge del corpus examinado es la imposibilidad de universalizar sin cautela los efectos de la educación emocional para todos los perfiles de NEE. La revisión de Daley y McCarthy (2021) muestra que, entre 166 estudios sobre intervenciones universales de SEL en educación media y secundaria, solo 19 mencionaban explícitamente la inclusión de estudiantes con discapacidad y únicamente cinco reportaban análisis específicos para este subgrupo; a su vez, Hassani y Schwab (2021) concluyen que la evidencia disponible para estudiantes con NEE arroja efectos positivos, aunque principalmente pequeños, y se concentra mayoritariamente en estudios realizados en Estados Unidos. Estas restricciones no son menores, porque cuestionan cualquier pretensión de generalización acrítica y muestran que la categoría NEE agrupa realidades heterogéneas que requieren formatos, apoyos, mediaciones y dispositivos diferenciados. La propia revisión de Tsou et al. (2024) es ilustrativa al sostener que, en autismo, las intervenciones más prometedoras son aquellas que actúan no solo sobre el estudiante, sino también sobre pares, personal escolar y ambiente físico, desplazando el foco desde la corrección del individuo hacia la transformación del contexto que condiciona su participación social (Daley & McCarthy, 2021; Hassani & Schwab, 2021; Tsou et al., 2024).

En términos metodológicos y epistemológicos, esta discusión también obliga a reconocer que el estado actual de la evidencia sigue presentando limitaciones relevantes. Por una parte, la literatura general sobre SEL ofrece resultados robustos, como lo mostraron Durlak et al. (2011) y, más recientemente, Cipriano et al. (2024); por otra, cuando la atención se centra en estudiantes con NEE, persisten muestras reducidas, reportes insuficientes sobre accesibilidad, baja desagregación por perfiles, heterogeneidad en los desenlaces evaluados y escasez de seguimientos prolongados. Asimismo, la revisión de Calandri et al. (2025) evidencia que el interés por la competencia emocional docente en educación inclusiva es todavía relativamente reciente y que el número de estudios disponibles sigue siendo limitado. Por ello, la presente discusión sugiere que el avance del campo dependerá de investigaciones longitudinales, comparativas y culturalmente situadas, capaces de examinar no solo si una intervención funciona, sino para quién, bajo qué condiciones, con qué mediaciones y con qué efectos sostenidos sobre pertenencia, participación y bienestar escolar. Solo así será posible pasar de una noción genérica de educación emocional inclusiva a modelos pedagógicos más precisos, sensibles a la diversidad y empíricamente fundamentados (Calandri et al., 2025; Cipriano et al., 2024; Durlak et al., 2011).

En síntesis, la discusión permite concluir que la incidencia de las estrategias de educación emocional en la inclusión de estudiantes con NEE se expresa en una cadena de efectos interdependientes: fortalece la autorregulación y la expresión afectiva, mejora la experiencia de pertenencia y bienestar, atenúa barreras relacionales entre pares, amplifica el papel del profesorado como mediador de climas inclusivos y exige adaptaciones finas según los distintos perfiles de necesidad educativa. Sin embargo, el verdadero alcance de esta incidencia no reside en la simple implementación de programas socioemocionales, sino en su articulación con una pedagogía inclusiva que transforme normas de interacción, criterios de participación y formas de reconocimiento dentro de la escuela. Bajo esa premisa, la educación

emocional puede dejar de ser un repertorio instrumental de habilidades para convertirse en una gramática pedagógica de la inclusión, siempre que sus diseños eviten la homogeneización del alumnado y asuman que la justicia educativa también se juega en el derecho a ser comprendido emocionalmente dentro de la comunidad escolar (Hassani & Schwab, 2021; Llorent et al., 2024; Prince & Hadwin, 2013; Tsou et al., 2024).

Conclusión

El análisis desarrollado permite concluir que las estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional constituyen un eje sustantivo para fortalecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en la medida en que trascienden una visión restringida de la inclusión centrada únicamente en el acceso o la permanencia escolar. A lo largo de la revisión, se evidenció que la inclusión adquiere mayor consistencia cuando se articula con procesos de autorregulación emocional, expresión afectiva, bienestar subjetivo y participación relacional, ya que estos componentes inciden directamente en la manera en que el estudiante se vincula con el aprendizaje, con sus pares y con el entorno escolar. En esa lógica, la educación emocional no debe entenderse como un complemento accesorio del currículo, sino como una mediación pedagógica capaz de convertir la diversidad en una experiencia formativa legítima, habitable y socialmente reconocida.

Asimismo, se concluye que la incidencia de estas estrategias se manifiesta de forma particular en el fortalecimiento de la autorregulación emocional, en la consolidación del sentido de pertenencia, en la reducción de barreras relacionales y en la prevención de formas sutiles o explícitas de exclusión entre pares. Esto significa que su valor inclusivo no reside solamente en mejorar habilidades individuales, sino en reconfigurar el clima socioafectivo del aula y en ampliar las condiciones para una participación más equitativa. Desde esta perspectiva, la

inclusión efectiva de estudiantes con NEE depende en gran medida de que la escuela genere contextos donde las diferencias no sean interpretadas como déficit, sino como expresiones legítimas de diversidad que demandan mediaciones pedagógicas sensibles, flexibles y éticamente comprometidas.

De igual manera, el estudio permite afirmar que el profesorado ocupa un lugar decisivo en la traducción de la educación emocional en prácticas inclusivas concretas. La competencia del docente para acompañar emociones, regular interacciones, promover vínculos respetuosos y adaptar sus estrategias a los distintos perfiles de NEE aparece como una condición indispensable para que la inclusión deje de ser un principio declarativo y se transforme en una experiencia real dentro del aula. En consecuencia, la formación docente en competencias emocionales e inclusivas no constituye una dimensión secundaria, sino una exigencia estratégica para la consolidación de entornos escolares más justos, participativos y humanizantes.

Finalmente, se concluye que la eficacia de las estrategias emocionales no puede asumirse de manera homogénea para todos los estudiantes con NEE, dado que cada perfil presenta necesidades, ritmos, modos de comunicación y condiciones de participación diferenciadas. Por ello, cualquier propuesta pedagógica orientada a la inclusión debe contemplar procesos de adaptación contextual, accesibilidad y flexibilidad metodológica, evitando trasladar modelos universales sin mediación crítica. En suma, la revisión permite sostener que la educación emocional posee un alto potencial para robustecer la inclusión educativa, siempre que se implemente desde una perspectiva contextualizada, relacional y pedagógicamente reflexiva. Su principal aporte radica en mostrar que la inclusión no solo se juega en los dispositivos institucionales o curriculares, sino también en la posibilidad de que cada estudiante sea comprendido, acogido y reconocido dentro de la vida emocional y social de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alcivar-Cordova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chavez, N. E., Pazmiño-Sarriá, M. E., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 84-98. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>
- Alnahdi, G. H., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13, 917676. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Ayala-Chavez, N. E., Lino-Garces, C. J., Zambrano-Zambrano, F. M. A., & Gonzalez-Segovia, L. A. (2025). Percepciones estudiantiles sobre la educación virtual implementada en el nivel secundario. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(2), 88-101. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/57>
- Bazurto-Mendoza, A. B., Vera-Peña, M. A., Maliza-Muñoz, W. F., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2025). Estrategia pedagógica del uso de los recursos digitales para la educación remota. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/105>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 42(6), 384–397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What do we know about bullying in schoolchildren with disabilities? A systematic review of recent work. *Sustainability*, 13(1), 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Fernández-Martín, F.-D., Romero-Rodríguez, J.-M., Marín-Marín, J.-A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: A systematic review. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 208–222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>

- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7358. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207358>
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Chen, Y.-W. (2022). Evaluating the feasibility, fidelity, and preliminary effectiveness of a school-based intervention to improve the school participation and feelings of connectedness of elementary school students on the autism spectrum. *PLOS ONE*, 17(6), e0269098. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269098>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Lucio-Ramos, Y. J. (2025). Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/163>
- Moreira-Alcivar, E. F. (2025). Aprendizaje basado en retos (ABR) para el fomento del pensamiento creativo y divergente en adolescentes: diseño, implementación y evaluación en contextos escolares del nivel secundario. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 171-184. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/119>
- Posso-De-la-Cruz, A. E., Angulo-Cerezo, M. I., Maliza-Muñoz, W. F., & Bernardes-Carballo, K. (2025). Gamificación implementada en Quizziz como estrategia de aprendizaje activo en Ciencias Naturales. Unidad Educativa Academia Militar “San Diego”. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 87-100. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/109>
- Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238–262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Saavedra-Calberto, I. M., Esmeraldas-Espinoza, A. A., Ayala-Chavez, N. E., Reina-Bravo, E. G., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 72-83. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/54>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Flores-Verdesoto, G. E., Montaña-Villa, J. J., & Salazar-Alcivar, L. E. (2024). Educación ambiental como herramienta para fomentar la conciencia ecológica en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 2(2), 40-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v2/n2/42>
- Torres Roberto, Miguel Arturo. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>

- Toscano-Quispe, S. Y. ., Borja-Bazurto, I. N., Lata-Jiménez, C. M., & Ayavaca-Apolo, M. F. (2025). Estrategias para la sostenibilidad de proyectos educativos en zonas rurales de la Amazonia ecuatoriana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 87-100. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/190>
- Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2024). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Violence and bullying in educational settings: The experience of children and young people with disabilities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061>
- UNESCO. (2024, July 9). *UNESCO publishes a report on socio-emotional skills in classrooms across Latin America and the Caribbean*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-publishes-report-socio-emotional-skills-classrooms-across-latin-america-and-caribbean>
- UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>