



POSGRADOS

Maestría en

EDUCACIÓN ESPECIAL, MENCIÓN EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

RPC-SO-28-NO.450-2019

Opción de Titulación:

Artículos profesionales de alto nivel

Tema:

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL
APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD

Autor(es)

Bárbara Anahis Miranda Piguave

Director:

[Priscilla Rossana Paredes Floril]

[GUAYAQUIL] – Ecuador

[2025]

Autor(es):



Bárbara Anahis Miranda Piguave
Psicóloga
Candidata a Magíster en Educación Especial Mención Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Guayaquil.
Barbara95_123@hotmail.com

Dirigido por:



Priscilla Rossana Paredes Floril
Ingeniería Comercial
Doctora en Administración de Empresas
Magíster en Tributación y Finanzas
Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior.
pparedes@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2025© Universidad Politécnica Salesiana
[GUAYAQUIL]– ECUADOR – SUDAMÉRICA

Bárbara Anahis Miranda Piguave

**LA EDUCACION INCLUSIVA EN EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS
SOCIEMOCIONALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi madre por creer y confiar en mí y ser mi mayor inspiración de lucha y constancia. Además, por acompañarme en cada paso de mi vida.

A mi hermosa hija Amelia que me acompañó durante todo este proceso y se convirtió en el impulso para seguir avanzando en mi vida profesional.

AGRADECIMIENTO

Agradezco principalmente a Dios por haberme dado la fortaleza para alcanzar una meta y a los docentes que con paciencia impartieron sus conocimientos y proporcionaron los recursos necesarios para el aprendizaje.

Finalmente agradezco a las personas con discapacidad que me abrieron las puertas de sus hogares y con amor me enseñaron parte de ellos.

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract.....	8
1. Introducción.....	9
2. Determinación del Problema	13
3. Marco teórico referencial.....	17
3.1 Educación inclusiva	17
3.2 Competencias socioemocionales	19
4. Materiales y metodología	23
5. Resultados y discusión.....	26
6. Conclusiones.....	32
Referencias	34

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIEMOCIONALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Autor(es):

BÁRBARA ANAHIS MIRANDA PIGUAVE

Resumen

[La investigación demostró que existe la necesidad de seguir evaluando y buscando estrategias para la educación inclusiva que aporten al aprendizaje de las competencias socioemocionales. Se planteó como objetivo general determinar en qué medida la Educación inclusiva se relaciona con el aprendizaje de Competencias socioemocionales de personas con discapacidad. El diseño de la investigación fue descriptiva y correlacional. Para recopilar la información se tomó muestras a conveniencia. Para la parte correlacional se encuestó a 82 profesores. Para la parte descriptiva se observó a 70 personas con discapacidad. Los resultados correlacionales dieron que existe una relación significativa entre las variables Educación inclusiva y Competencias socioemocionales, obteniendo 0,000 como valor de significancia en las pruebas chi cuadrado y el estadístico Rho de Spearman de 0,842. Para la parte descriptiva, lo observado a las personas con discapacidad indica que tienen un nivel aceptable en sus competencias socioemocionales. Como conclusión general se indica que la educación inclusiva se relaciona significativamente con el aprendizaje de competencias sociemocionales de personas con discapacidad.]

Palabras clave:

Educación inclusiva, competencias socioemocionales, discapacidad, prácticas inclusivas.]

Abstract

The research showed that there is a need to continue evaluating and seeking strategies for inclusive education that contribute to the learning of socio-emotional competencies. The general objective was to determine to what extent inclusive education is related to the learning of socio-emotional competencies of people with disabilities. The research design was descriptive and correlational. To collect the information, samples were taken at convenience. For the correlational part, 82 teachers were surveyed. For the descriptive part, 70 people with disabilities were observed. The correlational results showed that there is a significant relationship between the variables Inclusive education and Socio-emotional competencies, obtaining 0.000 as a significance value in the chi-square tests and Spearman's Rho statistic of 0.842. For the descriptive part, what was observed of people with disabilities indicates that they have an acceptable level of their socio-emotional competencies. As a general conclusion, it is indicated that inclusive education is significantly related to the learning of socio-emotional skills of people with disabilities.

Keywords:

Inclusive education, socio-emotional competencies, disability, inclusive practices.]

1. Introducción

[Las políticas de educación en el Ecuador tienen una mirada integral basada en una perspectiva humanista, lo que permite tener mayor acceso y oportunidades, sobre todo a las personas con discapacidad, así como se menciona en la Constitución de la República del Ecuador en el art. 47 que garantizará la participación e integración en igualdad de condiciones, para que así se construyan conocimientos y desarrollen sus habilidades.

Así mismo, la educación inclusiva no solo está centrada en la igualdad de oportunidades, sino también en contemplar y dimensionar la diversidad como un elemento enriquecedor, donde se acepte y se respete las diferencias individuales de cualquier índole. Para lograrlo, es fundamental fortalecer las competencias socioemocionales de todos los estudiantes, de manera que tengan un proyecto de vida basado en la construcción relaciones positivas, convivencias pacíficas en la sociedad y una participación democrática (Díaz y Cuervo, 2021).

En relación con lo expuesto anteriormente desde el campo de la psicología los conceptos de inteligencia intrapersonal, interpersonal y las inteligencias múltiples fueron abordados por autores como Gardner y Goleman que indicaban que estos términos hacían referencia a la conciencia de uno mismo, el autocontrol, comprensión y estimulación. Esto llevó a que en el área de la educación se tenga un creciente interés en el desarrollo de estas habilidades (UNESCO, 2021).

Cabe destacar que la educación inclusiva ha ganado relevancia en el ámbito académico y social en las últimas décadas, promoviendo un enfoque que busca la integración de todos los estudiantes, tomando en consideración todas las políticas inclusivas. Este modelo educativo no solo se enfoca en la enseñanza de contenidos

académicos, sino que también busca el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

En este contexto, las personas con discapacidad enfrentan diversos retos que requieren una atención especial, particularmente en lo que se refiere a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales permiten no solo el éxito académico, sino también la capacidad de poder expresarse libremente en el entorno.

Un aspecto clave de la educación inclusiva es la formación de los docentes, quienes deben contar con herramientas pedagógicas, estrategias específicas y habilidades sociemocionales no solo para atender la diversidad en el aula, sino también para fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad (Fernández, 2023; Ortiz y Paredes, 2025).

Es crucial que tanto las políticas educativas inclusivas, como la formación de los docentes estén orientadas a promover estos aprendizajes, asegurando que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades de desarrollo.

En este sentido, formar a docentes con competencias para guiar el aprendizaje emocional en el aula inclusiva es necesario, ya que su rol como mediadores afectivos puede marcar la diferencia en la trayectoria académica y emocional del estudiantado con discapacidad. La inclusión, entonces, no solo se trata de acceso físico o participación escolar, sino también de brindar herramientas emocionales que permitan a cada estudiante construir una identidad positiva, establecer vínculos de calidad y asumir con autonomía su proyecto de vida.

Por otro lado, Aristulle y Paoloni (2019) manifiestan que las habilidades socioemocionales tienen un gran impacto en el desarrollo personal y son esenciales para la integración social y la capacidad para enfrentar situaciones cotidianas. Así también lo plantea Arbulu-Ramirez, 2024 destacando que los programas educativos que

promueven habilidades sociales y emocionales en estudiantes con discapacidad contribuyen significativamente a su adaptación escolar.

Es conveniente recalcar que las carencias de estas competencias tienen un impacto negativo, porque la persona con discapacidad no sabrá identificar, reconocer y responder a sus propias emociones, tendrá incapacidad o dificultad en establecer relaciones interpersonales y como consecuencia pueden presentar conductas violentas y a su vez afectaciones a nivel psicológico, desencadenando estrés, ansiedad o depresión que son trastornos que hoy en día se presentan en niños, jóvenes y adultos.

De tal modo (Aguirre et al, 2025) mencionan que la educación emocional es un componente esencial, debido a que promueve el bienestar estudiantil y a la construcción de entornos educativos inclusivos, generando seguridad, reduciendo actitudes que promuevan el acoso escolar y estableciendo culturas inclusivas, además (Gallego et al, 2022) agrega que la participación de docentes, familia y comunidades es clave para una práctica inclusiva efectiva.

Visto desde este punto la educación inclusiva además de ser un enfoque pedagógico busca la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo, sino también la adaptación de las metodologías, los recursos y las actitudes para satisfacer sus necesidades específicas. En este caso diversos estudios han demostrado que la educación inclusiva, al promover un ambiente de respeto, diversidad y equidad, favorece el desarrollo de estas competencias socioemocionales en todos los estudiantes, y especialmente en aquellos con discapacidad.

Muestra de ello, este estudio es muy importante ya que se identificaron los factores que mayormente influyen en la educación inclusiva para la enseñanza de las competencias tanto a nivel social como emocional, puesto que permitió plantear estrategias para adquirir las herramientas necesarias y que el aprendizaje sea más eficaz

y beneficioso para las personas con discapacidad, los profesionales de las diferentes especialidades que trabajan con esta población y sus familias, mismo que ayuda a enfrentar los diferentes desafíos que tengan.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar cómo la educación inclusiva contribuye al aprendizaje de competencias socioemocionales en personas con discapacidad, identificando las estrategias pedagógicas más efectivas y los factores que facilitan o dificultan este proceso. Se espera que los resultados obtenidos proporcionen información valiosa para el diseño de programas educativos más inclusivos y equitativos, que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Se realiza un análisis exhaustivo de las variables y la revisión de estudios previos para tomar en consideración las diferentes perspectivas, que permitirán tener como resultado de qué manera estas competencias socioemocionales se aprenden en la discapacidad al recibir una educación inclusiva.

Determinación del Problema

[Las personas con discapacidad tienen desconocimiento de sus competencias socioemocionales, mismas que facilitan un desenvolvimiento exitoso para afrontar las situaciones que se le presentan. Para ello es necesario la identificación de estados emocionales propios y de los demás para poder desarrollar dichas competencias (García et al.,2022)

En relación con lo expuesto, el Ministerio de Educación (2021) señala que, en el contexto de la educación inclusiva, se promueva una atención diversa, que facilite la accesibilidad a los aprendizajes y elimine barreras, basándose en el modelo social de la discapacidad, a partir de una participación plena en todos los ámbitos.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas establece en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, que les permita desarrollar plenamente su potencial humano y sentido de la dignidad y la autoestima, así como fortalecer el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Este marco legal respalda la necesidad de implementar políticas y prácticas educativas que promuevan la inclusión y el desarrollo de competencias socioemocionales en las personas con discapacidad.

Además, el enfoque de competencias en la educación del siglo XXI ha llevado a una revalorización de las habilidades socioemocionales como pilares del aprendizaje significativo y del desarrollo humano integral. Estas competencias, que incluyen la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y la habilidad para establecer relaciones interpersonales saludables, resultan especialmente relevantes en contextos inclusivos donde conviven estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.

En sus últimos estudios el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2021) destacó que 46,484 estudiantes con discapacidad fueron matriculados en los niveles de educación básica y bachillerato durante el periodo lectivo 2021- 2022, al mismo tiempo 134,087 docentes de instituciones públicas y 200 profesionales encargados de atender en el DECE fueron capacitados en temas de inclusión para dar el apoyo y orientación que requieren los estudiantes con discapacidad (Ordóñez y Paredes, 2024).

Por otro lado, en la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades (ANID) 2021-2025 en el eje educación y formación a lo largo de la vida, uno de sus indicadores resalta la importancia de impartir educación socioemocional en todos los niveles impulsando la participación de los responsables de cuidado, familias, docentes y facilitadores. En efecto las carencias de estas competencias influyen directamente en su desarrollo teniendo así problemas emocionales y de comportamiento.

De la misma manera el CONADIS (2021) menciona que aún existen profesionales que no han logrado tener una capacitación en temas de educación inclusiva y como trabajar con la población con discapacidad, teniendo en cuenta lo expuesto se lo considera una de las causas principales para que se brinde de manera oportuna las herramientas necesarias para identificar los mecanismos de afrontamientos que tiene la persona con discapacidad.

En un estudio realizado por (Paredes et al, 2023) donde se enfocaron en determinar el grado de asociación entre factores sociodemográficos laborales y las actitudes docentes para la inclusión escolar, identificaron que existe una mayor proporción de mujeres a diferencia de hombres en que tienen una actitud favorable hacia la inclusión, teniendo como resultado que los docentes que han sido capacitados

presentan menor cantidad de negatividad hacia la inclusión, por lo que hace énfasis en que tener los recursos humanos y el material de apoyo necesario de apoyo, es privilegio hacia una actitud favorable hacia la inclusión.

Así mismo en el estudio sobre los apoyos y ajustes razonables en el desarrollo de socialización en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad e impulsividad, identificaron que docentes y progenitores necesitan conocimientos teóricos y prácticos para poder entender su forma de desarrollo y de socialización para poder construir instrumentos, estrategias y herramientas que optimicen los procesos comunicacionales y de interacción (Baquero & Paredes, 2021).

En la investigación realizada por (Llorent et al, 2024) sobre la educación inclusiva en competencias sociales y emocionales, exponen que en el estudio realizado a más de 3.500 estudiantes y 294 profesores en que la implementación de las prácticas inclusivas por parte del equipo de profesores tiene vinculo positivo con el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos enfocándose en la autoconciencia, autogestión y conducta prosocial.

Cabe destacar que si no se trabaja de forma adecuada y pertinente estas competencias socioemocionales afectará el bienestar de la persona con discapacidad, la práctica profesional inclusiva dentro de las aulas debe resaltar estos aprendizajes que son funcionales para la vida, fomentando el respeto y tolerancia. De todo lo mencionado anteriormente se establece que la pregunta que guiará el estudio es: ¿En qué medida la educación inclusiva se relaciona con el aprendizaje de competencias socioemocionales en personas con discapacidad?

Por lo expuesto, se plantea como objetivo de investigación: Determinar en qué medida la Educación inclusiva se relaciona con el aprendizaje de Competencias socioemocionales de personas con discapacidad. Así también, se plantea como objetivo

específico 1: conocer las relaciones entre las dimensiones Culturas inclusivas, Prácticas inclusivas y Políticas inclusivas con el aprendizaje de Competencias socioemocionales de personas con discapacidad. Y, como objetivo específico 2: Hacer una descripción de las competencias socioemocionales que muestran los estudiantes con discapacidad.

2. Marco teórico referencial

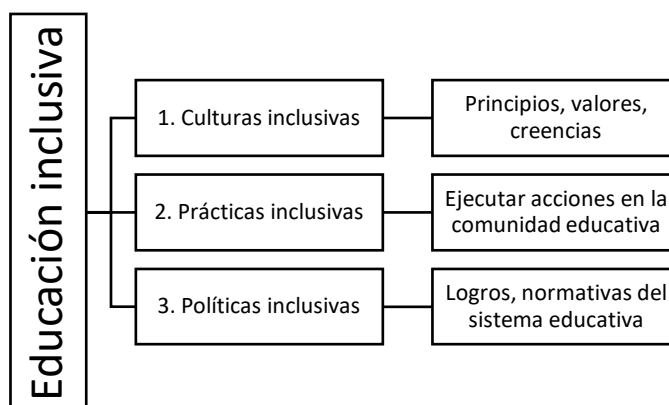
3.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva tiene un impacto positivo, porque se valora la individualidad de los alumnos (Rodríguez et al., 2022). De la misma forma Recasen et al. (2022) refieren que el llevar a las aulas herramientas que aborden las diferencias de cada individuo permite que tengan una mejor comprensión de sí mismos y los demás.

Esto implica que las instituciones educativas deben adaptarse para crear medios accesibles, no solo en términos físicos, sino también en la forma en que se abordan las necesidades socioemocionales de los estudiantes con discapacidad. Según los principios de la educación inclusiva, los sistemas educativos deben ser flexibles y adaptarse a la diversidad. Ahora bien, la educación inclusiva trabaja mediante 3 dimensiones que abarcan las culturas inclusivas, las practicas inclusivas y las políticas inclusivas (ver figura 1).

Figura 1

Dimensiones de la variable “Educación inclusiva”



Nota: información obtenida de Recasen et al. (2022).

Autores como Sosa y Villafuerte (2022) hacen hincapié en que en la cultura inclusiva se deben crear ambientes seguros, llenos de colaboración y participación para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más óptimo. Para ello, Pinzón et al. (2022) hacen referencia a que la formación docente es uno de los factores que mayormente incide en el aprendizaje de los estudiantes; si bien es cierto una preparación pertinente y adecuada conlleva a tener actitudes positivas en el desarrollo profesional (Varo J, 2021).

Ante esto en el estudio realizado por Paredes, Méndez y Maldonado (2023) afirman que los factores sociodemográficos y laborales influyen significativamente en las y los docentes para llevar a cabo una educación inclusiva. De acuerdo a esta afirmación Mora (2019) indica que el adquirir nuevos conocimientos y habilidades acrecienta el potencial para enfrentar los retos que encaminan hacia una educación de calidad, que brinden los apoyos necesarios en las aulas.

Ahora bien, refiriéndonos a las prácticas inclusivas Rosas et al. (2021) señalan que se deben adoptar estrategias que vayan de acuerdo al tipo de discapacidad y al sistema escolar donde se encuentre, es decir mantener una buena convivencia en todos los estudiantes, debido a que contribuye a sus habilidades sociales, así mismo fomentar el desarrollo de todas las formas de comunicación a las que pueden tener acceso (Riveros y Espitia, 2023).

Para hacer mayor énfasis Hernández Pico y Samada Grasst (2021) muestran que en el contexto ecuatoriano son necesarias las prácticas y políticas en la educación para avanzar en el tema de inclusión. Es por ello que la transformación en las instituciones educativas permite la adaptación a los diferentes cambios que garanticen el acceso a la diversidadn considerando (Palacio, 2022).

Y finalmente las políticas inclusivas constituyen acciones que van a garantizar programas y estrategias que faciliten el acceso y así lograr un servicio equitativo que promueva los valores inclusivos (UNESCO, 2021). Sobre esta base Marchesi y Hernández (2019) resaltan que los desafíos presentes tanto en la sociedad y en los sistemas educativos se pueden empezar a trabajar mediante acuerdos políticos y sociales para mitigar índices de exclusión en el alumnado con discapacidad.

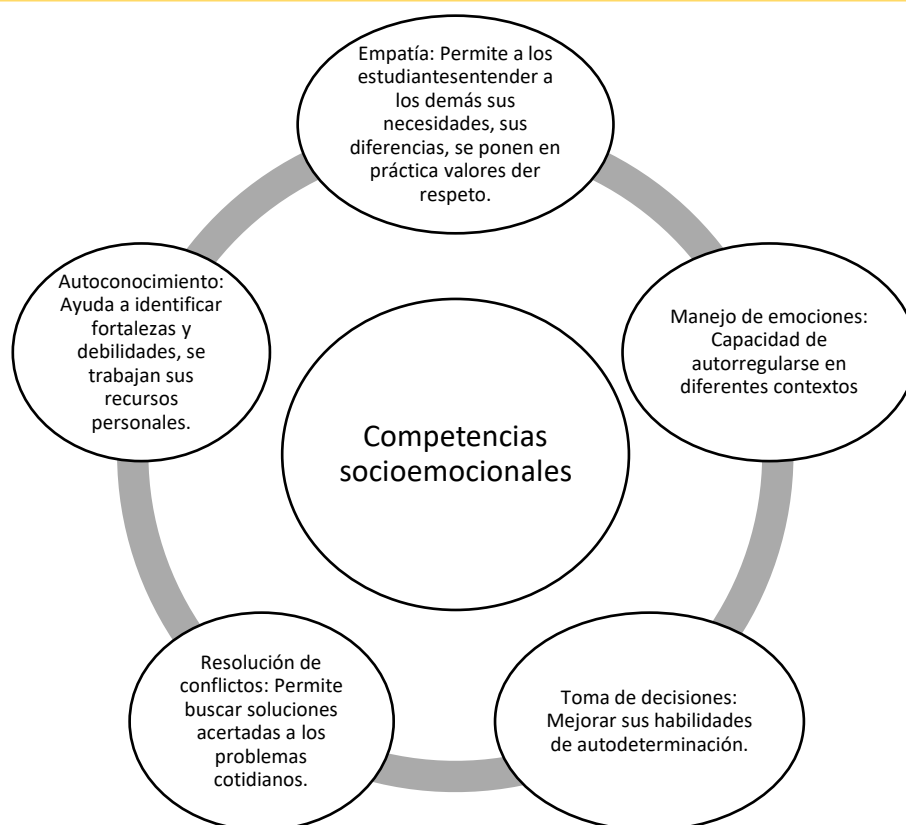
3.2 Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales prepara a los estudiantes de manera integral desarrollando no solo la capacidad cognitiva, sino también en su formación personal para la vida ya que se intensifican sus valores, actitudes, emociones, motivación, su sistema de comunicación y sobre todo va construyendo su personalidad, esto quiere decir que como objetivo del sistema educativo es importante el desarrollar estas competencias (Delgado y López, 2022).

El MINEDUC (2021) como parte del aprendizaje socioemocional brinda herramientas que favorecerán en su desarrollo, por esta razón estableció cinco dimensiones para evaluar estas competencias (ver figura 2).

Figura 2

Dimensiones de la variable "Competencias socioemocionales"



Nota: información obtenida de MINEDUC (2021).

En su investigación, Paredes (2018) también propone el desarrollo de estas competencias y a diferencia de los otros autores añade el liderazgo, adaptabilidad al cambio y la capacidad de influencia, mismas que se deben ver reflejadas en el comportamiento de la persona con discapacidad.

Al existir diferentes tipos de discapacidades el abordaje debe darse de acuerdo a cada una de ellas. Autores como Santa et al. (2021) manifiestan que la detección temprana de dificultades en el desarrollo socioemocional en la discapacidad visual y auditiva permite brindar la asistencia oportuna y adecuada. Así como el estudio que realizaron García et al. (2022) refiere que en la discapacidad intelectual se ve afectada la autoestima y la toma de decisiones; sobre esta perspectiva Álvarez y Ferreira (2022) denotan la presencia de ansiedad y otros factores que influyen directamente en sus esferas socio afectivas. Por otro lado, Gómez y Jiménez (2018) en sus aportes señalan que en la discapacidad física se posee una adecuada inteligencia emocional.

Las implementaciones de metodologías de trabajo en la discapacidad deben ser innovadoras en el proceso de enseñanza (Balarezo Torres, 2020); por lo tanto, Cabrera (2022) ofrece estrategias como la musicoterapia para facilitar la expresión de diversas emociones y comportamientos. Barros y Paredes (2025); Paredes y Pinta, (2025); Herrera y Paredes (2025) proponen que docentes y demás profesionales maximicen las diferentes habilidades desde la niñez hasta la adultez, a partir de la aplicación del diseño universal para el aprendizaje y el desarrollo del juego.

De este modo se recalca la contribución de la práctica docente para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes con discapacidad (Avalos y Zuluaga, 2021). Para ello se debe mostrar interés y predisposición durante la enseñanza (Padilla, 2021).

En este sentido, se explica que los apoyos y ajustes razonables y toman como estrategias la estimulación desde edades tempranas, intervención psicoeducativa y resaltan los ajustes curriculares (Paredes y Ponguillo, 2022; Tello y Paredes, 2022; Paredes y Borja, 2022; Quinto, y Paredes, 2024)). Por otra parte, también exponen la importancia de trabajar en la elaboración de un plan centrado en la persona que no solo ayuda en el desarrollo académico, sino también el desarrollo social y emocional, mismo que surge a partir de los intereses de los estudiantes en conjunto con su medio de interacción (Gallegos et al., 2024).

En relación con lo anterior Cahum y Zuñiga (2021) también determinan que el apoyo de los padres actúa positivamente en el aprendizaje socioemocional, de esta manera el círculo de apoyo se debe dar de forma conjunta a partir del compromiso y participación para la formación en la discapacidad.

Con lo expuesto, para la presente investigación se consideran las siguientes dimensiones para la variable Competencias socioemocionales: Empatía,

Autorregulación, Resolución de conflictos, Autoconocimiento, Trabajo en equipo,
Gestión de tiempo y Liderazgo.]

3. Materiales y metodología

En el marco de la investigación probabilística sobre la educación inclusiva en el aprendizaje de competencias socioemocionales de personas con discapacidad, se pretende evaluar la probabilidad de éxito en el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos educativos.

Esta investigación cuantitativa se desarrolló bajo un enfoque descriptivo y de alcance correlacional. Se tomó como muestra un total de 82 docentes que trabajan en diferentes instituciones públicas y privadas y se analizó cómo las diversas estrategias pedagógicas aplicadas en estos contextos pueden aumentar las probabilidades de que los estudiantes con discapacidad adquieran competencias socioemocionales.

A través de métodos estadísticos y la recolección de datos, se estableció una relación entre la inclusión educativa y la mejora de las habilidades socioemocionales en estos estudiantes, considerando factores como el tipo de discapacidad, el apoyo recibido y las características del entorno educativo.

Este enfoque permitió predecir de manera más precisa los efectos de la inclusión en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, facilitando la identificación de estrategias pedagógicas más eficaces.

Las variables consideradas son: Educación inclusiva (X) con sus dimensiones Culturas inclusivas (X1), Prácticas inclusivas (X2) y Políticas inclusivas (X3). Así también, la variable Competencias socioemocionales (Y) con sus dimensiones Empatía (Y1), Autorregulación (Y2), Resolución de conflictos (Y3), Autoconocimiento (Y4), Trabajo en equipo (Y5), Gestión de tiempo (Y6) y Liderazgo (Y7).

Para la recopilación de los datos se realizó un acercamiento previo con los diferentes participantes a través de la plataforma Zoom para informales sobre el

propósito de estudio, el objetivo, la finalidad del mismo. Estos instrumentos fueron validados por expertos en el área de educación inclusiva. Fueron en total 31 preguntas, 12 para X y 19 para Y. La consistencia del cuestionario fue aceptable, medida a través del estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach (valor de 0,993). Se usó la escala de Likert (1 al 5, donde cinco es totalmente de acuerdo). Los resultados fueron procesados con el software estadístico SPSS versión 24.

Se planteó la hipótesis general y específicas. Se contrastó las hipótesis con las pruebas chi cuadrado. Se acepta las hipótesis por el valor de significancia que debe ser menor o igual a 0,05. Adicionalmente, se obtiene la rho de Spearman (rho) para medir el grado en que están correlacionadas las variables. Se considera baja si el coeficiente va de 0,000 a 0,299; moderado si va de 0,300 a 0,99; y alto de 0,700 a 1,000 (González, 2018).

Adicionalmente, se realizó una observación a una muestra a conveniencia de 70 estudiantes con discapacidad pertenecientes a los centros educativos donde trabajan los docentes encuestados para verificar las competencias socioemocionales adquiridas. En esta muestra intervinieron 35 personas con discapacidad intelectual, 18 con discapacidad física, 4 con discapacidad visual, 5 con discapacidad auditiva y 8 con discapacidad psicosocial. Para realizar la guía se tomaron las 7 dimensiones de la variable Competencias socioemocionales.

Para interpretar los datos descriptivos se tiene el siguiente baremo de interpretación:

Tabla 1

Baremo de interpretación de resultados descriptivos

Porcentajes obtenidos sobre lo ideal	Nivel: interpretación
(100%)	

100% - 70%	Alto: es aceptable, muestra bastantes competencias socioemocionales.
69% - 30%	Medio: es aceptable, muestra competencias socioemocionales, hay que revisar las oportunidades de mejora.
29% - 0%	Bajo: no es aceptable, muestra muy pocas competencias socioemocionales, hay que revisar las prácticas y ejercicio de la educación inclusiva.

Nota: tabla de interpretación establecida por la investigadora.

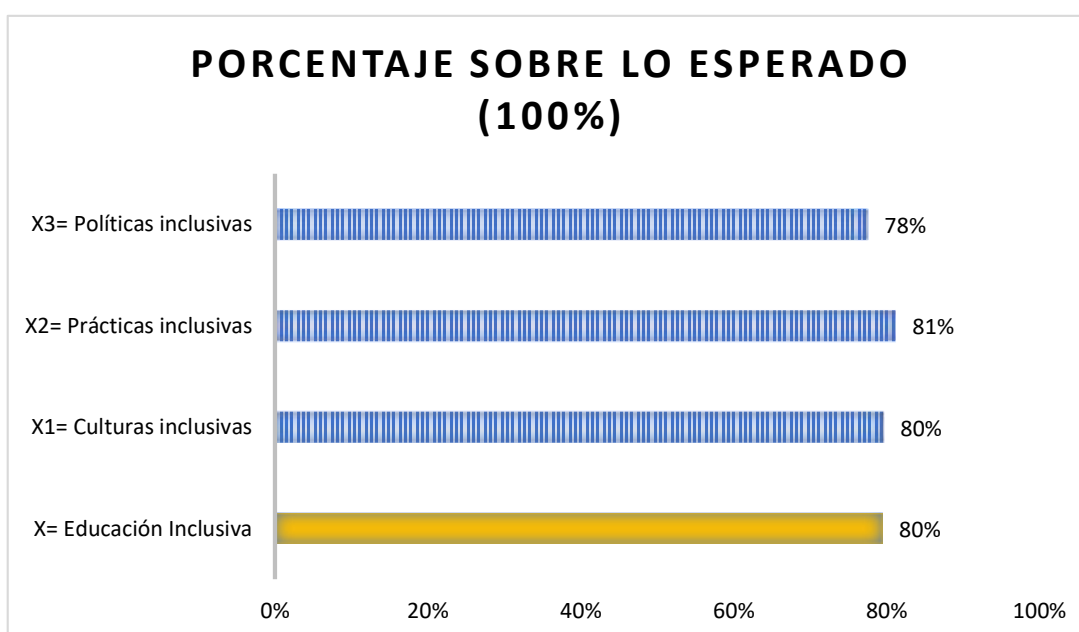
4. Resultados y discusión

5.1 Resultados descriptivos

De la encuesta realizada a los 82 docentes, se presentan los porcentajes de la percepción obtenida de cómo ejercen la educación inclusiva con sus respectivas dimensiones sobre lo ideal esperado.

Figura 3

Porcentaje sobre el ideal esperado de la variable Educación Inclusiva

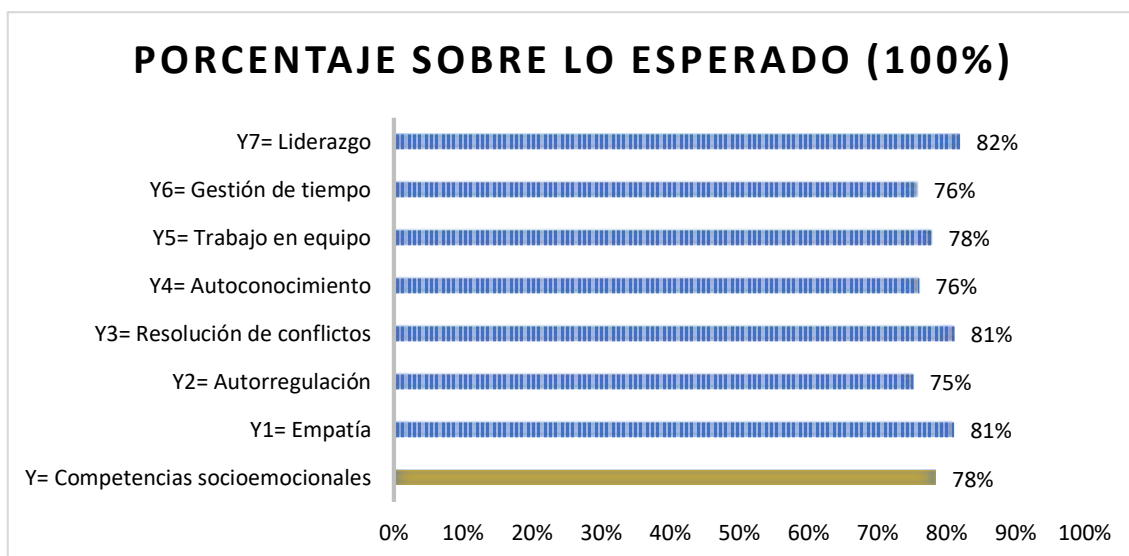


Nota: datos obtenidos de la encuesta. Para los docentes, la forma de ejercer la educación inclusiva es aceptable.

De igual manera, se presentan los porcentajes de la percepción de los logros en la adquisición de las competencias socioemocionales con sus respectivas dimensiones sobre lo ideal esperado.

Figura 4

Porcentaje sobre el ideal esperado de la variable Competencias socioemocionales



Nota: datos obtenidos de la encuesta. Para los docentes, la forma de ejercer la educación inclusiva es aceptable y permite logros en el aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Resultados descriptivos de la observación

Se presenta los resultados de lo que se observó a las 70 personas con discapacidad con respecto a sus competencias socioemocionales.

Tabla 2

Resultados por dimensión y las preguntas por dimensión.

	Porcentaje	Valor obtenido	Valor esperado
Y= Competencias socioemocionales	66%	3142	4760
Y1= Empatía	60%	503	840
Y2= Autorregulación	76%	428	560
Y3= Resolución de conflictos	75%	633	840
Y4= Autoconocimiento	63%	350	560
Y5= Trabajo en equipo	65%	363	560
Y6= Gestión de tiempo	64%	359	560
Y7= Liderazgo	60%	506	840

Nota. Tabla dinámica sobre los aspectos a evaluar del Y1 al Y7

5.2 Resultados correlacionales

Se plantea las siguientes hipótesis:

- Hipótesis nula (H0): La educación inclusiva no se relaciona significativamente con el aprendizaje de competencias socioemocionales de personas con discapacidad.
- Hipótesis alterna (H1): La educación inclusiva se relaciona significativamente con el aprendizaje de competencias socioemocionales de personas con discapacidad.

Se tiene lo siguiente:

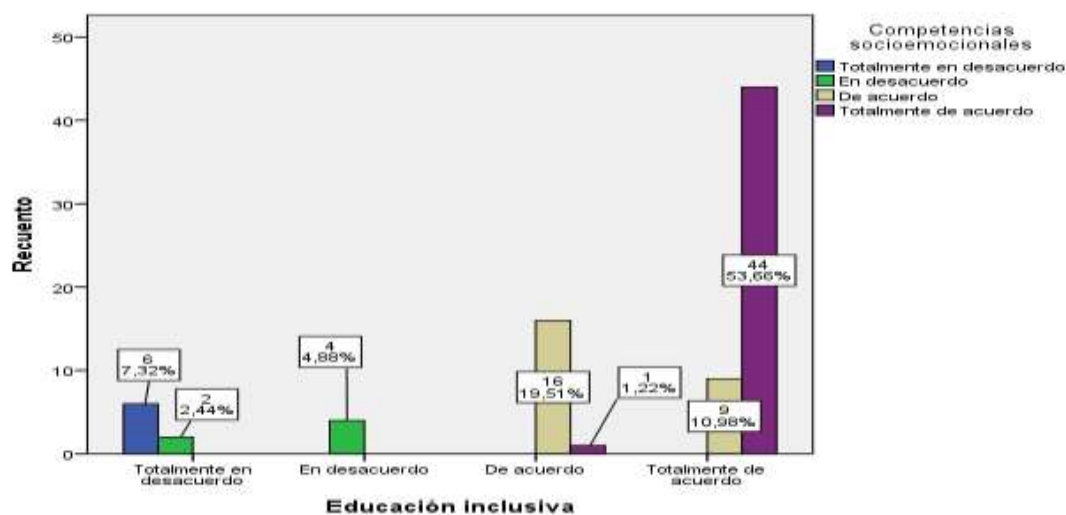
Tabla 3

Recuento en porcentajes de las competencias socioemocionales sobre la educación inclusiva

			Competencias socioemocionales			Total	
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Educación inclusiva	Totalmente en desacuerdo	Recuento	6	2	0	0	8
		% del total	7,3%	2,4%	0,0%	0,0%	9,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	4	0	0	4
		% del total	0,0%	4,9%	0,0%	0,0%	4,9%
	De acuerdo	Recuento	0	0	16	1	17
		% del total	0,0%	0,0%	19,5%	1,2%	20,7%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	9	44	53
		% del total	0,0%	0,0%	11,0%	53,7%	64,6%
Total		Recuento	6	6	25	45	82
		% del total	7,3%	7,3%	30,5%	54,9%	100,0%

Nota: datos obtenidos del programa estadístico.

Tabla cruzada educación inclusiva*Competencias socioemocionales



Nota: datos obtenidos del programa estadístico.

Tabla 3

Pruebas chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	162,076 ^a	9	,000	,000
Razón de verosimilitud	111,260	9	,000	,000
Prueba exacta de Fisher	94,547			,000
Asociación lineal por lineal	74,113 ^b	1	,000	,000
N de casos válidos	82			

Nota: datos obtenidos del programa estadístico. Donde a indica que 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29. Y, donde b indica que el estadístico estandarizado es 8,609. Con una significancia de 0,000 se acepta la hipótesis alterna. Por tanto, se indica que la Educación inclusiva se relaciona con el aprendizaje de las Competencias socioemocionales.

Tabla 4

Correlaciones no paramétricas. Rho de Spearman

			Educación inclusiva	Competencias socioemocionale s
Rho de Spearman	Educación inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,842**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	82	82
	Competencias socioemocional es	Coefficiente de correlación	,842**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	82	82

Nota: información obtenida del programa estadístico. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Con una significancia de 0,000 se acepta la hipótesis alterna. Con un coeficiente de correlación de 0,842 se indica que el grado en que están correlacionadas las variables es alto.

Tabla 5

Relación entre las dimensiones de X con Y

Hipótesis Específicas	Pruebas chi cuadrado	Rho Spearman	Tipo de correlación
X1 con Y: Las culturas inclusivas se relacionan con el aprendizaje de las competencias socioemocionales.	Se acepta Sig.= 0,000	Sig.=0,000 Coef.= 0,801	Alta positiva
X2 con Y: Las prácticas inclusivas se relacionan con el aprendizaje de las competencias socioemocionales.	Se acepta Sig.= 0,000	Sig.=0,000 Coef.= 0,818	Alta positiva
X3 con Y: Las políticas inclusivas se relacionan con el aprendizaje de las competencias socioemocionales.	Se acepta Sig.= 0,000	Sig.=0,000 Coef.= 0,713	Alta positiva

Nota: información obtenida del programa estadístico. Las tres dimensiones presentan una relación alta con las Competencias socioemocionales.

Como discusión, los resultados obtenidos en comparación con estudios previos como el de Aguirre et al, 2025 nos corrobora la importancia de la educación socioemocional, ya que permite construir entornos educativos inclusivos basándose en el respeto y fomentando el autoconocimiento personal de la persona con discapacidad.

Evidentemente a través las prácticas, culturas y políticas inclusivas se consigue transformar estos espacios de aprendizaje garantizando el acceso y participación, como lo demuestra Palacio (2022). De tal manera las competencias socioemocionales al estar correlacionadas con la educación inclusiva se aprenden a partir de la estrategias, planificaciones y herramientas de trabajo por parte de los docentes(Rosas et al.,2021)]

5. Conclusiones

De acuerdo a los objetivos planteados sobre el nivel en que la educación inclusiva se encuentra, se identificó que está relacionada significativamente con el aprendizaje de competencias socioemocionales de personas con discapacidad al mostrar una correlación alta de 0,842.

A más de ello, se concluye que tanto las tres dimensiones de la educación inclusiva se relacionan significativamente. A través de encuestas se identificó que docentes fomentan una cultura inclusiva en las aulas, buscan crear espacios que se adaptan a las necesidades de sus estudiantes y buscan involucrar a las familias. Así mismo se identificó que como parte de las prácticas inclusivas hacen uso de herramientas tecnológicas y didácticas que son útiles en la enseñanza de las competencias socioemocionales hacia las personas con discapacidad y finalmente a partir las políticas inclusivas garantizan la igualdad entre los estudiantes con discapacidad

Finalmente, los resultados en general, revelan que los estudiantes con discapacidad indican un nivel medio, considerado aceptable, debido a que en las dimensiones de las competencias socioemocionales liderazgo, gestión de tiempo, trabajo en equipo, autoconocimiento y empatía no llegan al 70%, más sin embargo la resolución de conflictos y autorregulación se encuentran en un nivel alto, siendo así estas dos dimensiones con las que mayormente se trabaja.

Como limitación del estudio, se tiene que los resultados son de una muestra a conveniencia, sin embargo, es complejo trabajar con muestras representativas de toda la población de profesores y más aún de personas con discapacidad.

Para futuros trabajos de investigación en el área de educación inclusiva y competencias socioemocionales, se sugiere identificar que actividades lúdicas potencian estas habilidades desde edades tempranas.

Referencias

- [
- Aristulle, P., & Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-26. doi:10.15517/revedu.v43i2.28643
- Adarme Pinzón, D., Duque Correa, L., & Pabón García, J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad*. Obtenido de [Propuesta de Investigación para obtener el Título de Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural, Universidad el Bosque]: <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/8727>
- Aguirre Asanza, D., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M., & Masache Lojan, D. C. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901
- Álvarez, M., & Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del tdah: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157. doi:<https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>
- Arbulu-Ramirez, O. (2024). . Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa*, 17(1), 363-372. doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Avalos Rojas, M., & Zuluaga Duque, G. (2021). *Prácticas educativas de las docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad*. Obtenido de [Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira]: <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/8820>
- Balarezo Torres, M. (2020). *Estrategias metodológicas y su relación con el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual*. Obtenido de [Tesis Maestría en Educación Especial con Mención en Educación de las Personas con Discapacidad Múltiples, Universidad Politécnica Salesiana]: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19528>
- Baquero, K., & Paredes, P. (2021). Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad. doi:<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.546>
- Barros Montenegro, J. S., & Paredes Floril, P. R. (2025). Diseño universal para el aprendizaje y calidad de vida en personas adultas mayores: Universal design for

learning and quality of life in older adults. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 10(1), 88–111. doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v10i1.7116>

Cabrera Contreras , G. (2022). *Musicoterapia para el aprendizaje de competencias socioemocionales para adultos con discapacidad intelectual de 20 a 45 años de FASINARM CEVE de la provincia del Guayas, ciudad Guayaquil*. Obtenido de [Trabajo final para la obtención del título de Máster en Educación con mención en Educación Inclusiva, Universidad Casa Grande]: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3364>

Cahum González , W., & Zuñiga Rodríguez, M. (2021). Habilidades socioemocionales: alumnos con discapacidad visual en un aula inclusiva de educación infantil. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 179-184. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2173>

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG Edición Especial*, 43 - 74. doi:<https://doi.org/10.32654/ConCienc>

Díaz Perdomo, M. L., & Cuervo, L. C. (2021). Educación inclusiva en la primera infancia desde un enfoque de competencias socioambientales y socioemocionales en niños, niñas y sus agentes educativos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 63 - 70. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v3.2273>

Fernández, A. &. (2023). Formación docente para la inclusión: Estrategias para la enseñanza de competencias socioemocionales. . *Revista de Educación Inclusiva*, 32 - 50.

Gallego, M., Gallegos, M., Paredes-Floril, P., Duchi, A., Rubio, W., & Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón, & J. Cárdenas (Coords.), *Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana* (Vol. 2, págs. 103-126). Editorial Universitaria Abya Yala. doi:<https://doi.org/10.7476/9789978108215.0005>

Gallegos Navas, M., Paredes Floril, P., Gallego Condoy, M., & Duchi Bastidas, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple: Situación y propuestas educativas*. Quito: Ediciones Abya-Yala. doi:<https://doi.org/10.17163/abyaups.52>

García , O., González , A., & Roth, E. (2022). Competencias socioemocionales en personas con síndrome de Down. *Siglo Cero* , 53(4), 149–164. doi:<https://doi.org/10.14201/scero2022534149164>

Gómez, M., & Jiménez , M. (2018). Inteligencia emocional, Resiliencia y Autoestima en personas con discapacidad física y sin discapacidad. *Enfermería Global* , 17(2), 263-273. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.291381>

- González, A. (2018). *La importancia de la asociatividad y su influencia en el desarrollo sostenible de los productores cacaoeros de la provincia de Los Ríos del Ecuador: propuesta de un plan estratégico para una asociación cacaoera*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMS_Odd8e37dda82da711f4b3fccad0190e1
- Hernández Pico, P., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 16(3), 63-81. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Herrera Murillo, L. P., & Paredes Floril, P. R. (2025). El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera. *Revista De Investigación Educativa, Intervención Pedagógica Y Docencia*, 3(1), 93-108. doi:<https://doi.org/10.71770/1f6a9778>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Educación Inclusiva por Parte de los Docentes para el Desarrollo de las Competencias Sociales y Emocionales de sus Estudiantes en la Educación Secundaria. *Elsevier*, 91, 1-8. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- MINEDUC. (2021). *Ministerio de Educación*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Caja-de-Herramientas_seccion-5_Socioemocional.pdf
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. Obtenido de [Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional]: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/T0-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ordóñez - Ochoa, K., & Paredes - Floril, P. (2024). La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil. En P. Paredes-Floril, M. allegos-Condoy, & Duchi-Bastidas, *Educación para incluir* (1 ed., págs. 73-84). Abya Yala. doi:<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.544>
- Ortiz Baquerizo, L., & Paredes Floril, P. (2025). Percepción de profesores en Educación Básica sobre las competencias para la atención a la discapacidad. *Revista Conrado*, 21(102), e4250.
- Padilla López, Y. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva y competencias socioemocionales del profesorado en España y México [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]*. España. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/135634>

- Palacio , N. (2022). *Sentipensarte. Propuesta de intervención para el fortalecimiento de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad psicosocial de básica secundaria de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del Municipio de Granada, Antioquia* . Obtenido de [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía, Universidad de Población Bolivariana]: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10643>
- Paredes Floril, P. R. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. doi:<https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paredes Floril, P. R., & Pinta Tamayo, D. A. (2025). Correlación del juego con la comunicación en estudiantes sordos. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 57-84. doi:<https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.138>
- Paredes Floril, P. R., & Borja Ceme, M. I. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de vida. *Quintaesencia Revista de Educación*, 13(1), 1-13. doi:<https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., & Ponguillo Llamuca, V. d. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes Y Humanidades*, 4(8), 53-72. doi:<https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes Floril, P. R., Méndez Maldonado, M. G., & Maldonado Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas De Educación*, 16(2), 134 -155. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Quinto-Apolinario, I., & Paredes-Floril, P. (2024). Desarrollo integral de una persona con ceguera total y síndrome de Klinefelter. Historia de vida. En Paredes-Floril, P., Gallegos-Condoy, M., & Duchi-Bastidas, A. (Coords.), *Educación para incluir* (1 ed., págs. 129-145). Abya Yala. doi:<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.547>
- Recasens , L., Marín, D., & Gabarda, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33770>
- Riveros Angarita, T., & Espitia Cárdenas, G. (2023). *Incidencias de la convivencia escolar de los aprendizajes en estudiantes sordos con y sin discapacidad múltiple de la Institución Educativa IED República Dominicana*. Obtenido de [Trabajo presentado para obtener el título Magíster en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores]: https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5643/Riveros_Espitia_2023.pdf?sequence=1

- Rodríguez , O., Quishpe, A., Anchundia, M., Mendoza , E., & Almeida, A. (2022). Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 733-748.
doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1665>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., & Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 55-73.
doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- Santa, C., Espinza , V., & Hohlberg, E. (2021). Problemas Socioemocionales en Niños con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Desarrollo Típico. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 95-116.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100095>
- Sosa Hernández, M., & Villafuerte Alvarez, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918 - 1931.
doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Tello Blanc, E. A., & Paredes Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1–15. doi:
<https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Varo Milan, J. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]*. Obtenido de <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/22096>

]