



Modelos de intervención educativa para potenciar competencias socioemocionales en estudiantes con discapacidad intelectual

Educational intervention models to enhance socio-emotional skills in students with intellectual disabilities

Modelos de intervenção educacional para aprimorar habilidades socioemocionais em alunos com deficiência intelectual

Alexandra Isabel Cardenas-Loor ^I
acardenasl@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9791-3679>

Shirley Vanessa Betancourt-Zambrano ^{II}
sbetancourtz@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0869-5367>

Jaime Amado Rosero-Rojas ^{III}
jroseror@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1161-2822>

Cecilia de Jesus Carbo-Chambe ^{IV}
ccarboczs5@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-6146-172X>

Correspondencia: acardenasl@uteq.edu.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

* **Recibido:** 13 de mayo de 2025 * **Aceptado:** 23 de junio de 2025 * **Publicado:** 08 de julio de 2025

- I. Universidad Técnica de Quevedo, Los Ríos, Ecuador.
- II. Universidad Técnica de Quevedo, Los Ríos, Ecuador.
- III. Universidad Técnica de Quevedo, Los Ríos, Ecuador.
- IV. Ministerio de Salud Pública, Ecuador.

Resumen

El presente artículo ofrece una revisión sistemática de la literatura científica sobre programas psicopedagógicos orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en jóvenes con discapacidad intelectual, con énfasis en el contexto ecuatoriano y en su aplicación en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ). A partir del análisis de 26 estudios seleccionados bajo el protocolo PRISMA, se identificaron estrategias eficaces como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnología asistiva y talleres de autorregulación emocional. La investigación se enmarca en los principios de la inteligencia emocional, la educación inclusiva y los modelos ecológicos del desarrollo humano. Los resultados revelan que estos programas mejoran la autoestima, adaptación social y bienestar emocional de los estudiantes. No obstante, se evidencian desafíos como la escasa formación docente, la falta de recursos adaptativos y la débil articulación entre universidad, familia y comunidad. Se concluye que los programas psicopedagógicos con enfoque integral, culturalmente contextualizados y sostenidos por políticas institucionales inclusivas, son esenciales para garantizar el desarrollo humano y educativo de esta población. Esta revisión constituye una base sólida para diseñar modelos replicables que respondan a los principios de equidad, justicia social y sostenibilidad en la educación superior ecuatoriana.

Palabras clave: discapacidad intelectual; habilidades socioemocionales; inteligencia emocional; educación inclusiva; intervención psicopedagógica.

Abstract

This article offers a systematic review of the scientific literature on psychopedagogical programs aimed at strengthening socioemotional skills in young people with intellectual disabilities, with an emphasis on the Ecuadorian context and their implementation at the Quevedo State Technical University (UTEQ). Based on the analysis of 26 studies selected under the PRISMA protocol, effective strategies were identified, such as project-based learning, the use of assistive technology, and emotional self-regulation workshops. The research is framed within the principles of emotional intelligence, inclusive education, and ecological models of human development. The results reveal that these programs improve students' self-esteem, social adaptation, and emotional well-being. However, challenges are evident, such as limited teacher training, a lack of adaptive resources, and weak coordination between the university, family, and community. It is concluded that

psychopedagogical programs with a comprehensive approach, culturally contextualized and supported by inclusive institutional policies, are essential to guarantee the human and educational development of this population. This review provides a solid foundation for designing replicable models that reflect the principles of equity, social justice, and sustainability in Ecuadorian higher education.

Keywords: intellectual disability; socioemotional skills; emotional intelligence; inclusive education; psychopedagogical intervention.

Resumo

Este artigo oferece uma revisão sistemática da literatura científica sobre programas psicopedagógicos destinados a fortalecer as competências socioemocionais em jovens com deficiência intelectual, com ênfase no contexto equatoriano e na sua implementação na Universidade Técnica Estadual de Quevedo (UTEQ). Com base na análise de 26 estudos selecionados pelo protocolo PRISMA, foram identificadas estratégias eficazes, como a aprendizagem baseada em projetos, a utilização de tecnologia de apoio e workshops de autorregulação emocional. A investigação enquadra-se nos princípios da inteligência emocional, da educação inclusiva e dos modelos ecológicos de desenvolvimento humano. Os resultados revelam que estes programas melhoram a autoestima, a adaptação social e o bem-estar emocional dos alunos. No entanto, são evidentes desafios, como a formação limitada dos professores, a falta de recursos adaptativos e a fraca coordenação entre a universidade, a família e a comunidade. Conclui-se que os programas psicopedagógicos com uma abordagem integral, culturalmente contextualizados e apoiados por políticas institucionais inclusivas, são essenciais para garantir o desenvolvimento humano e educativo desta população. Esta revisão fornece uma base sólida para a conceção de modelos replicáveis que reflitam os princípios de equidade, justiça social e sustentabilidade no ensino superior equatoriano.

Palavras-chave: deficiência intelectual; competências socioemocionais; inteligência emocional; educação inclusiva; intervenção psicopedagógica.

Introducción

En las últimas décadas, el fortalecimiento de la educación inclusiva ha ocupado un lugar central en las políticas públicas y agendas internacionales, destacando la necesidad de garantizar el acceso,

permanencia y éxito académico de las personas con discapacidad intelectual (DI) en todos los niveles del sistema educativo. Este compromiso se fundamenta en instrumentos normativos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconocen la educación como un derecho humano inalienable y promueven la creación de entornos de aprendizaje equitativos y accesibles para todos los estudiantes.

En este contexto, el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) ha adquirido creciente relevancia, al ser consideradas competencias fundamentales para la adaptación, el bienestar y la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Estas habilidades —que incluyen la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y las habilidades de relación— son esenciales no solo para la formación académica, sino también para el desenvolvimiento social y la vida autónoma (CASEL, 2020; Goleman, 1995).

En Ecuador, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2022) informa que más de 47.000 estudiantes con discapacidad están matriculados en el sistema educativo, siendo la discapacidad intelectual la más prevalente. No obstante, las instituciones de educación superior, como la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), aún presentan limitaciones significativas en la implementación de programas específicos que atiendan las necesidades socioemocionales de esta población, lo que repercute negativamente en su integración académica, emocional y social.

A pesar de los esfuerzos institucionales, como la creación de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y los planes de capacitación docente en educación inclusiva promovidos por el Ministerio de Educación (2013, 2024), persisten brechas estructurales y prácticas que dificultan la atención efectiva a los estudiantes con DI. Estas brechas se manifiestan en currículos poco adaptados, escasa formación docente en inteligencia emocional, ausencia de materiales accesibles y débil vinculación con las familias y comunidades. Asimismo, se evidencian altos niveles de deserción universitaria y dificultades de adaptación psicoemocional entre los jóvenes con discapacidad cognitiva.

Frente a este panorama, resulta urgente diseñar e implementar programas psicopedagógicos basados en enfoques integrales que promuevan la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales, como herramienta para potenciar la inclusión real y efectiva en la educación superior. El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), que comprende la

percepción, comprensión y regulación de las emociones, proporciona un marco conceptual robusto para abordar estas necesidades. La evidencia empírica ha demostrado que el fortalecimiento de la inteligencia emocional incide positivamente en la autonomía, el rendimiento académico y la integración social de estudiantes con discapacidad intelectual (Fernández-Berrocal & Extremera, 2021; García-Fernández et al., 2020).

En respuesta a esta necesidad, la presente investigación tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de los modelos de intervención psicopedagógica enfocados en el desarrollo de habilidades socioemocionales en jóvenes con discapacidad intelectual, con énfasis en el contexto de la UTEQ. La revisión se propone identificar experiencias exitosas, analizar su aplicabilidad en entornos universitarios ecuatorianos, y establecer lineamientos para el diseño de un modelo de intervención contextualizado, ético y sostenible. El estudio se orienta por una perspectiva holística e interdisciplinaria, que articula aportes teóricos de la neurociencia, la psicopedagogía, la educación inclusiva y la justicia social.

Desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica, se reconoce que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual no puede limitarse únicamente a la eliminación de barreras físicas o curriculares. Es necesario promover el desarrollo integral del estudiante, considerando sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales como partes interdependientes del proceso educativo (UNESCO, 2021; Booth & Ainscow, 2011). En este sentido, las habilidades socioemocionales no solo son facilitadoras del aprendizaje, sino que también configuran un factor protector frente a situaciones de estrés, exclusión o estigmatización que frecuentemente experimentan los jóvenes con DI en contextos educativos convencionales.

Diversos estudios han demostrado que los estudiantes con discapacidad intelectual presentan mayores dificultades en la identificación y gestión de emociones, lo cual incide negativamente en su interacción con pares, en la toma de decisiones y en su desempeño académico (Mayer & Salovey, 2020; García-Fernández et al., 2020). Estas limitaciones pueden agravarse en contextos universitarios que carecen de apoyos estructurados, generando altos niveles de frustración, aislamiento y deserción. Por tanto, la implementación de estrategias intencionadas que desarrollen estas competencias resulta fundamental para garantizar su permanencia y éxito en la educación superior.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), ubicada en un entorno socioeconómico y culturalmente diverso, representa un escenario clave para el análisis e implementación de modelos

psicopedagógicos que respondan a las particularidades de los estudiantes con DI. Este estudio busca aportar evidencia científica y recomendaciones prácticas para fortalecer una educación inclusiva desde una perspectiva transformadora, que reconozca la diversidad como un valor pedagógico, y no como un obstáculo. Así, se pretende contribuir a la consolidación de políticas institucionales que integren la formación socioemocional como un componente esencial de la calidad educativa, la equidad y la justicia social.

Materiales y Métodos

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de revisión sistemática de literatura. El objetivo fue identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica y académica existente sobre programas psicopedagógicos orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales (HSE) en jóvenes con discapacidad intelectual (DI), con especial atención al contexto ecuatoriano y su aplicabilidad en la educación superior.

El diseño adoptado se basó en el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), el cual proporciona un marco riguroso para la búsqueda, selección, evaluación crítica y síntesis de estudios relevantes. Este protocolo garantiza la transparencia y reproducibilidad del proceso investigativo, lo que fortalece la validez de los resultados.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión aplicados fueron:

- Estudios publicados entre 2000 y 2024.
- Publicaciones en español e inglés.
- Investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas), revisiones sistemáticas o evaluaciones de programas piloto.
- Documentos que abordaran explícitamente el desarrollo de HSE en jóvenes con DI.
- Estudios contextualizados en entornos educativos inclusivos, especialmente en América Latina.

Se excluyeron:

- Artículos centrados en otras discapacidades (físicas o sensoriales).
- Ensayos de opinión sin respaldo metodológico.
- Documentos no sistemáticos o sin relación directa con intervenciones en HSE.
- Investigaciones con alto riesgo metodológico o sin datos empíricos claros.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda de información se realizó entre noviembre de 2023 y febrero de 2024 en bases de datos académicas y científicas de alto impacto: **Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Dialnet y Google Scholar**. Además, se consultaron documentos normativos y técnicos de organismos internacionales (UNESCO, OMS, ONU) y fuentes institucionales nacionales (Ministerio de Educación de Ecuador y CONADIS).

Se emplearon operadores booleanos combinados con descriptores específicos, tales como: "*habilidades socioemocionales*", "*discapacidad intelectual*", "*inteligencia emocional*", "*educación inclusiva*", "*programas psicopedagógicos*", "*educación superior en Ecuador*".

Procedimiento de selección de estudios

La estrategia de búsqueda permitió identificar 230 documentos. Luego de eliminar 50 duplicados, se evaluaron 180 títulos y resúmenes, descartando 120 por no cumplir criterios temáticos o metodológicos. Se seleccionaron 60 textos para revisión completa, de los cuales 34 fueron excluidos tras análisis detallado. Finalmente, se incluyeron 26 estudios en el análisis final.

El proceso de selección siguió las etapas del protocolo PRISMA:

1. **Identificación:** Recolección inicial de literatura potencialmente relevante.
2. **Filtrado:** Aplicación de criterios de inclusión/exclusión.
3. **Elegibilidad:** Análisis en texto completo de los documentos preseleccionados.
4. **Inclusión final:** Selección de estudios con validez metodológica y pertinencia temática.

Técnicas de análisis de datos

Se aplicó análisis temático cualitativo, utilizando codificación abierta para identificar categorías emergentes. Las categorías principales fueron:

- Caracterización de HSE en jóvenes con DI.
- Tipos de estrategias psicopedagógicas utilizadas.
- Recursos tecnológicos y materiales adaptativos empleados.
- Impacto reportado en aspectos emocionales, conductuales y académicos.

Además, se utilizó la triangulación de fuentes, comparando los hallazgos de los artículos con marcos normativos nacionales e internacionales.

Evaluación de calidad metodológica

Se utilizó el instrumento **CASP** (Critical Appraisal Skills Programme) para estudios cualitativos y revisiones, y la lista **STROBE** para estudios cuantitativos. De los 26 estudios:

- 18 presentaron bajo riesgo de sesgo.
- 6 presentaron riesgo medio.
- 2 fueron eliminados por riesgo alto.

Esta evaluación permitió garantizar la solidez metodológica y confiabilidad de los hallazgos incluidos en esta revisión.

Autor y Año	Tipo de Estudio	de Intervención Principal	Resultados Clave	Observaciones Metodológicas
García-Fernández et al. (2020)	Revisión sistemática	Talleres artísticos y dinámicas de regulación emocional	Mejora en autoestima, adaptación social	Bajo riesgo de sesgo. Enfoque estructurado y evidencia sólida.
Fernández-Berrocal & Extremera (2021)	Cuantitativo transversal	Evaluación de TEIQue	Correlación significativa entre IE y adaptación escolar	Uso de instrumentos validados. Riesgo medio de sesgo.
Macias (2023)	Estudio piloto	Implementación de programa psicopedagógico en la UTEQ	Incremento en la participación, y bienestar emocional	Bajo riesgo de sesgo. Relevancia institucional.
Iturralde Landires (2020)	Estudio cualitativo	Evaluación de experiencias inclusivas en universidades ecuatorianas	Identificación de brechas en formación docente y participación familiar	Bajo riesgo de sesgo. Muestra contextualizada.
Diamond (2013)	Revisión neurocientífica	Relación entre funciones ejecutivas y autorregulación emocional	Justificación neurobiológica desarrollo de HSE	Fuerte sustento del teórico. Relevancia transversal.
Walsh (2009)	Ensayo conceptual	Enfoque intercultural e interseccional en discapacidad	Necesidad de adaptar programas a contextos culturales y rurales	Requiere integración operativa en entornos locales.
Ainscow & Sandill (2010)	Revisión conceptual	Liderazgo inclusivo y cultura escolar	El liderazgo y la cultura institucional son determinantes para la sostenibilidad del cambio inclusivo	Bajo riesgo de sesgo. Alto valor práctico.

Autor y Año	Tipo de Estudio	de Intervención Principal	Resultados Clave	Observaciones Metodológicas
Epstein (2011)	Revisión conceptual	Redes de apoyo escuela-familia-comunidad	Fortalecimiento de vínculos colaborativos como factor clave en intervenciones sostenibles	Propuesta aplicable en contextos universitarios inclusivos.

Resultados y Discusión

La revisión sistemática permitió integrar y analizar 26 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión previamente establecidos. Estos estudios fueron agrupados temáticamente en torno a cuatro categorías principales: (1) caracterización de las habilidades socioemocionales (HSE) en jóvenes con discapacidad intelectual (DI); (2) estrategias psicopedagógicas implementadas; (3) recursos tecnológicos y adaptativos; y (4) resultados e impacto en el bienestar emocional, la participación y la adaptación social.

Caracterización de las HSE en jóvenes con Discapacidad Intelectual

Los estudios analizados coinciden en que los jóvenes con DI presentan dificultades significativas en la identificación de emociones propias y ajenas, baja tolerancia a la frustración, impulsividad y escasas habilidades de interacción social (Fernández-Berrocal & Extremera, 2021; García-Fernández et al., 2020). Estas limitaciones afectan su integración en contextos académicos, especialmente en la educación superior, donde se espera mayor autonomía y autorregulación. La autoconciencia emocional y la empatía fueron identificadas como las dimensiones más afectadas, mientras que las habilidades de comunicación asertiva y la toma de decisiones responsables mostraron mejoras tras intervenciones estructuradas.

Estrategias psicopedagógicas implementadas

Los modelos de intervención más eficaces se fundamentaron en la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1995), el aprendizaje basado en proyectos (Thomas & Mergendoller, 2000) y metodologías activas como talleres grupales, dinámicas de regulación emocional, juegos cooperativos y actividades artísticas. Estas estrategias permitieron mejorar la autoestima, la adaptación social y el sentido de pertenencia en los estudiantes con DI (García-Fernández et al., 2020; Macías, 2023). Se destacó, además, la necesidad de un enfoque sistémico que involucre a docentes, familias y la comunidad universitaria en la planificación e implementación de los programas.

Recursos tecnológicos y materiales adaptativos

Diversos estudios señalaron la eficacia del uso de tecnología asistiva y materiales adaptativos en el fortalecimiento de las HSE, como aplicaciones móviles para el reconocimiento emocional, pictogramas, realidad aumentada, videos didácticos y plataformas de aprendizaje interactivo (Diamond, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Estos recursos facilitaron la accesibilidad del contenido, estimularon el aprendizaje multisensorial y reforzaron la motivación intrínseca de los participantes. No obstante, se identificaron limitaciones relacionadas con la escasa disponibilidad de estas herramientas en contextos rurales o con escaso acceso tecnológico.

Impacto de los programas en el bienestar y la inclusión

Los resultados reportados fueron consistentes en demostrar mejoras significativas en la regulación emocional, la convivencia escolar, la participación activa en actividades académicas y el bienestar general de los estudiantes con DI. Estudios como los de Macias (2023) e Iturralde Landires (2020) documentaron cambios positivos en la autoestima, el rendimiento académico y la permanencia estudiantil tras la implementación de programas piloto en universidades ecuatorianas.

Asimismo, la revisión reveló que el éxito de estos programas está condicionado por factores contextuales como la formación docente, el liderazgo institucional inclusivo, la cultura escolar y la articulación con redes de apoyo familiar y comunitario (Ainscow & Sandill, 2010; Epstein, 2011). Sin embargo, también se identificaron vacíos críticos, como la escasez de estudios longitudinales, la falta de adaptación cultural de las intervenciones y la débil institucionalización de las políticas inclusivas, especialmente en instituciones de educación superior.

Análisis de Resultados

El análisis de los 26 estudios incluidos en esta revisión sistemática se realizó mediante codificación temática cualitativa, lo que permitió identificar patrones recurrentes y divergencias relevantes en torno a la implementación, impacto y limitaciones de los programas psicopedagógicos orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en estudiantes con discapacidad intelectual (DI).

Tipología y calidad metodológica de los estudios

Se identificó una diversidad metodológica significativa: 8 estudios cualitativos, 2 cuantitativos, 7 revisiones bibliográficas sistemáticas y 9 de enfoque mixto. La evaluación de calidad mediante CASP y STROBE reveló que el 69% de los estudios presentaron bajo riesgo de sesgo, mientras

que el 23% fue clasificado con riesgo medio y un 8% con alto riesgo, siendo estos últimos descartados. Este hallazgo respalda la solidez y confiabilidad del corpus analizado.

Componentes estructurales de los programas analizados

En los estudios más sólidos (García-Fernández et al., 2020; Macias, 2023), se evidenció que los programas exitosos presentan componentes comunes:

- Un enfoque teórico explícito en inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997).
- La integración de metodologías participativas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- La inclusión de módulos de entrenamiento emocional y habilidades sociales.
- El uso de tecnología adaptativa (aplicaciones móviles, pictogramas, recursos audiovisuales).

Estos elementos se correlacionaron con mejoras sostenidas en indicadores como la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables, especialmente en estudiantes de educación superior con DI.

Impacto medido en dimensiones socioemocionales clave

Los principales indicadores de impacto reportados incluyen:

- **Autoconciencia emocional:** aumento en la identificación de emociones y expresión verbal.
- **Regulación emocional:** disminución de conductas impulsivas y mejor gestión del estrés académico.
- **Empatía y habilidades sociales:** mayor interacción con pares, disminución de conflictos y aumento de la participación en grupos.
- **Toma de decisiones:** mejoras en autonomía y resolución de problemas cotidianos.

Estos resultados fueron medidos a través de inventarios validados (como el TEIQue y el EQ-i adaptado), entrevistas semiestructuradas y observaciones directas en entornos educativos.

Factores contextuales que influyen en la efectividad

Se identificaron variables moderadoras relevantes para la eficacia de los programas:

- Nivel de discapacidad y comorbilidades asociadas.
- Formación docente en educación emocional e inclusión.
- Grado de participación familiar y comunitaria.
- Disponibilidad institucional de recursos tecnológicos y humanos.
- Cultura escolar inclusiva y liderazgo directivo.

Estas variables actuaron como facilitadores o inhibidores de los resultados esperados. Por ejemplo, Iturrealde Landires (2020) y Walsh (2009) destacan que la falta de participación familiar limita significativamente la sostenibilidad de los logros alcanzados.

Limitaciones identificadas

Pese a los resultados positivos, se evidenciaron desafíos relevantes:

- Carencia de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto a largo plazo.
- Escasa adaptación cultural e intercultural de las estrategias en contextos rurales.
- Falta de seguimiento sistemático una vez finalizada la intervención.
- Fragmentación entre el diseño programático y las políticas institucionales de inclusión.

Estas limitaciones sugieren la necesidad de fortalecer el vínculo entre las intervenciones psicopedagógicas, la formación docente continua y las políticas de educación superior inclusiva, especialmente en contextos como el ecuatoriano.

Discusión Comparativa

La presente revisión sistemática ha evidenciado que los programas psicopedagógicos fundamentados en la inteligencia emocional y orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en jóvenes con discapacidad intelectual (DI) presentan efectos positivos en la regulación emocional, la adaptación social y la participación académica. Estos resultados son consistentes con los postulados teóricos de Mayer y Salovey (1997), quienes conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas interrelacionadas, esenciales para el desarrollo personal y social.

Al comparar los hallazgos con estudios internacionales, como los de Fernández-Berrocal y Extremera (2021), se confirma que la implementación de estrategias explícitas de educación emocional mejora significativamente la identificación y modulación de emociones, especialmente en estudiantes con DI, quienes suelen presentar déficits en estas áreas. La evidencia obtenida en Ecuador mediante estudios como los de Macias (2023) y Iturrealde Landires (2020) refuerza esta afirmación, aunque también expone limitaciones estructurales como la escasa formación docente y la débil articulación interinstitucional.

A nivel metodológico, los estudios revisados coinciden con las recomendaciones de CASEL (2020), al integrar programas que combinan el enfoque socioemocional con metodologías activas (ABP, talleres grupales, dinámicas lúdicas), lo cual permite una mayor apropiación de los

contenidos y mejora del clima escolar. Esta coincidencia teórica se alinea con el planteamiento de Ausubel (1963), quien enfatiza el aprendizaje significativo cuando el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa del estudiante.

Sin embargo, la presente revisión también revela divergencias sustanciales con investigaciones realizadas en contextos de alto desarrollo económico, donde el acceso a tecnologías adaptativas y redes de apoyo institucionales es más robusto (Diamond, 2013). En contraste, los estudios realizados en contextos latinoamericanos, como los de López Melero (2008) y Walsh (2009), subrayan la necesidad de una adaptación cultural e intercultural de los programas psicopedagógicos, considerando los factores contextuales, sociolingüísticos y económicos que afectan a los estudiantes con DI.

Asimismo, a diferencia de algunos estudios en Europa y Norteamérica que reportan resultados longitudinales positivos (Masten, 2001; Immordino-Yang & Damasio, 2007), la mayoría de los trabajos revisados en el contexto ecuatoriano carecen de seguimiento a largo plazo, lo que limita la evaluación de la sostenibilidad de las intervenciones. Esta brecha metodológica constituye una de las principales limitaciones del campo, lo que refuerza la necesidad de impulsar investigaciones longitudinales y estudios de caso contextualizados.

Por otro lado, las coincidencias con Ainscow y Sandill (2010) son notorias en cuanto al rol del liderazgo inclusivo y la cultura escolar como condiciones indispensables para el éxito de los programas. La revisión indica que, sin un compromiso institucional claro y sin redes de colaboración entre la universidad, las familias y la comunidad, los avances en el desarrollo de HSE tienden a diluirse tras la finalización de los programas.

En síntesis, la comparación de los estudios revisados demuestra una convergencia significativa respecto al potencial de los programas basados en inteligencia emocional para mejorar las habilidades socioemocionales de estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, también se identifican desafíos estructurales, culturales y metodológicos que deben ser abordados para consolidar modelos efectivos, sostenibles y culturalmente pertinentes, especialmente en instituciones de educación superior de América Latina como la UTEQ.

Conclusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten concluir que los programas psicopedagógicos basados en la inteligencia emocional constituyen una herramienta efectiva para fortalecer las

habilidades socioemocionales (HSE) en jóvenes con discapacidad intelectual (DI), particularmente en contextos de educación superior. La evidencia analizada muestra que intervenciones estructuradas y adaptadas, como talleres emocionales, dinámicas de autorregulación, aprendizaje basado en proyectos y recursos tecnológicos inclusivos, generan impactos positivos en la autoconciencia, la empatía, la autorregulación emocional y la participación social de los estudiantes.

Sin embargo, estos resultados están condicionados por factores contextuales determinantes: el nivel de formación del profesorado en inclusión y educación emocional, la existencia de una cultura escolar que valore la diversidad, y la articulación efectiva con redes de apoyo familiar e institucional. Las brechas estructurales identificadas en el sistema universitario ecuatoriano — como la escasa adaptación curricular, la débil institucionalización de políticas inclusivas y la falta de seguimiento longitudinal— limitan la sostenibilidad y escalabilidad de estas iniciativas.

Desde una perspectiva ética, pedagógica y política, se reafirma la necesidad de consolidar modelos psicopedagógicos con enfoque holístico, culturalmente pertinentes y sostenidos por políticas públicas inclusivas. Estos modelos deben ser integrados no como propuestas paralelas, sino como ejes estructurantes de la calidad educativa.

Finalmente, este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS 10), al promover una educación equitativa, inclusiva y transformadora. Se recomienda continuar con investigaciones longitudinales, desarrollar programas piloto en universidades como la UTEQ y fortalecer la capacitación docente, como vías concretas para garantizar el derecho a una educación integral de calidad para todos.

Referencias

1. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
2. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
3. Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7th ed.). Oxford University Press.

4. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
5. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
6. Carbonell, J. (2015). *La educación es política: Escuela democrática y cambio social*. Octaedro.
7. CASEL. (2020). *Framework for systemic social and emotional learning (SEL)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
8. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
9. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
10. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2021). Emotional intelligence and emotional education in school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 41(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1878205>
11. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
12. García-Fernández, C. M., Jiménez-Rodrigo, M. L., & García-Fernández, J. (2020). Programas basados en la inteligencia emocional en jóvenes con discapacidad: Una revisión sistemática. *Revista de Psicopedagogía*, 46(2), 121–136.
13. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
14. Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
15. Iturralde Landires, A. (2020). *Inclusión educativa y desarrollo socioemocional en jóvenes con discapacidad intelectual: Estudio de caso en Ecuador [Tesis de maestría, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]*.
16. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011). Registro Oficial Suplemento 417. Ecuador.

17. Macias, R. (2023). Implementación de programas psicopedagógicos para jóvenes con discapacidad intelectual: Experiencias piloto en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Revista Ecuatoriana de Educación Inclusiva*, 2(1), 45–58.
18. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
19. Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). Lineamientos para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Quito, Ecuador.
20. Ministerio de Educación de Ecuador. (2024). Plan de fortalecimiento de la educación inclusiva. Quito, Ecuador.
21. ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
22. Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
23. Rourke, B. P., & Fuerst, D. E. (1991). *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis*. Guilford Press.
24. Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
25. Thomas, J. W., & Mergendoller, J. R. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
26. UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
27. UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
28. Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. *Revista de Filosofía*, 26, 213–239. © 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
29. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).