



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
INDOAMÉRICA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

TEMA:

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: ESTRATEGIAS
DE APOYO PARA ESTUDIANTES EN ENTORNOS DIVERSOS**

Trabajo de Titulación modalidad Artículo Científico previo a la obtención del título de Magister en Educación Inclusiva

Autor:

Mg. Olalla Pardo Verónica Elizabeth

Tutor:

Ph.D. Yépez Moreno Alba Guadalupe

AMBATO- ECUADOR

2025

**AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA,
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, Verónica Elizabeth Olalla Pardo, declaro ser autor del Trabajo Titulación con el nombre **“EDUCACIÓN INCLUSIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: ESTRATEGIAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES EN ENTORNOS DIVERSOS”**, como requisito para optar al grado de Magister en Educación Inclusiva y autorizo al Sistema de Bibliotecas de la Universidad Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del Repositorio Digital Institucional (RDI-UTI).

Los usuarios del RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenios. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo, acepto que los Derechos de Autor, Morales y Patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes, producto de este trabajo, acepto que se deberán firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Ambato, a los 5 días del mes de diciembre de 2025, firmo conforme:

Autora: Verónica Elizabeth Olalla Pardo

Firma:

Número de Cédula: 1804377487

Dirección: Tungurahua, Ambato, La Península.

Correo Electrónico: veronicaolalla@indoamerica.edu.ec

Teléfono: 0983287533

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Titulación modalidad Artículo Científico “**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: ESTRATEGIAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES EN ENTORNOS DIVERSOS**”, presentado por Verónica Elizabeth Olalla Pardo para optar por el Título Magister en Educación Inclusiva,

CERTIFICO

Que dicho Trabajo de Titulación modalidad Artículo Científico ha sido revisado en todas sus partes y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte los Examinador que se designe.

Ambato, 28 de noviembre del 2025

Ph.D. Yépez Moreno Alba Guadalupe
TUTORA

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, declaro que los contenidos y los resultados obtenidos en el presente Trabajo de Titulación modalidad Artículo Científico, como requerimiento previo para la obtención del Título de Magister en Educación Inclusiva, son absolutamente originales, auténticos y personales y de exclusiva responsabilidad legal y académica del autor

Ambato, 5 de diciembre de 2025

Verónica Elizabeth Olalla Pardo
CI: 1804377487
AUTORA

APROBACIÓN DE TRIBUNAL

El Trabajo Titulación modalidad Artículo Científico ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: **EDUCACIÓN INCLUSIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: ESTRATEGIAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES EN ENTORNOS DIVERSOS**, previo a la obtención del Título de Magister en Educación Inclusiva, reúne los requisitos de fondo y forma para que el estudiante pueda presentarse a la sustentación del Trabajo Titulación modalidad Artículo Científico.

Ambato, 5 de diciembre de 2025

.....

Lcda. Romero Coronel Karla Fabiola Mg.

PRESIDENTE DE TRIBUNAL

.....

Ph.D. Heredia Gálvez Sonia Alexandra

EXAMINADOR

.....

Ph.D. Yépez Moreno Alba Guadalupe

DIRECTORA

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fortaleza, la claridad y la perseverancia necesaria para culminar este camino académico.

A mi familia, por su amor incondicional, y por ser mi mayor fuente de inspiración. Cada logro alcanzado es también suyo

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarme sabiduría, fortaleza y guía en cada etapa de este proceso académico y personal.

A mi familia, por su amor, comprensión y apoyo constante. Gracias por acompañarme con paciencia, por motivarme a continuar incluso en los momentos más desafiantes y por ser mi mayor fuente de inspiración.

A mis docentes y tutores de la maestría, quienes con su profesionalismo, dedicación y acompañamiento contribuyeron significativamente a mi crecimiento académico. Su experiencia y orientación fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
AUTORIZACIÓN PARA EL REPOSITORIO DIGITAL	ii
APROBACIÓN DEL TUTOR	iii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	iv
APROBACIÓN DE TRIBUNALES	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
INDICE DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
RESUMEN EJECUTIVO	x
ABSTRACT	xi
CAPITULO I	
Introducción.....	1
CAPITULO II	
2. Revisión bibliográfica.....	4
2.1. 1.1 Educación inclusiva: fundamentos y evolución	4
2.1.1. El bienestar psicológico.....	4
2.1.2. Interrelación entre educación inclusiva y bienestar psicológico.....	4
2.1.1.2 Barreras estructurales y pedagógicas.....	5
2.2 Formación de profesores y el papel institucional.....	6
2.2.1 Perspectivas socioeconómicas y políticas.....	7
CAPITULO III	
3. Metodología.....	9
4. Resultados.....	9
4.1 Búsqueda en la base de datos Scopus.....	10
4.2 Búsqueda en la base de datos SciELO.....	11
4.3 Búsqueda en la base de datos IEEE Xplore.....	11
4.4 Búsqueda en la base de datos de la ACM	12

4.5 Búsqueda en la base de datos ERIC.....	12
5. Discusión.....	13
6. Agradecimiento.....	15
7. Conclusiones.....	16
9. Referencias Bibliográficas.....	17

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagen No. 1 Principales barreras para la inclusión y el bienestar psicológico.	4
Imagen No. 2 Tasa de abandono escolar por región.....	10
Imagen No. 3 Impacto percibido de las estrategias inclusivas	10

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMA: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: ESTRATEGIAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES EN ENTORNOS DIVERSOS

AUTORA: Mg. Verónica Elizabeth Olalla Pardo

TUTORA: Ph.D. Yépez Moreno Alba Guadalupe

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación examina la relación entre la educación inclusiva y el bienestar psicológico, identificando estrategias pedagógicas que mejoran la participación activa de los estudiantes en contextos diversos. A través de un enfoque cualitativo, hermenéutico y una revisión documental, el estudio explora las principales barreras institucionales, pedagógicas y emocionales a las que se enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como aquellos en situaciones de vulnerabilidad social o económica. Los hallazgos revelan que, a pesar del progreso normativo en políticas de inclusión, persisten desafíos críticos, especialmente en la formación docente, la desconexión emocional y la falta de sistemas de apoyo adaptativos. El estudio destaca la necesidad de promover intervenciones integrales centradas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante el diseño de entornos educativos seguros, colaborativos y empáticos. También subraya la importancia de políticas públicas que integren equidad, bienestar y justicia social como principios rectores de una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Bienestar Psicológico; Diversidad estudiantil; Estrategias socioemocionales; Política Educativa; Formación del profesorado.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

MASTER IN INCLUSIVE EDUCATION

AUTHOR: OLALLA PARDO VERONICA ELIZABETH

TUTOR: PHD. YEPEZ MORENO ALBA GUADALUPE

ABSTRACT

Inclusive education and psychological well-being: support strategies for students in diverse settings.

This research examines the relationship between inclusive education and psychological well-being, identifying pedagogical strategies that improve students' active participation in diverse contexts. Through a qualitative, hermeneutic approach and a documentary review, the study explores the main institutional, pedagogical, and emotional barriers faced by students with special educational needs, as well as those in situations of social or economic vulnerability. The findings reveal that, despite regulatory progress in inclusion policies, critical challenges remain, especially in teacher training, emotional disconnection, and the lack of adaptive support systems. The study highlights the need to promote comprehensive interventions focused on students' social-emotional development by designing safe, collaborative, and empathetic educational environments. It also underscores the importance of public policies that integrate equity, well-being, and social justice as guiding principles of a truly inclusive education.

KEYWORDS: Educational policy, Inclusive education, Psychological well-being, Student diversity, Social-emotional strategies, Teacher training.



CAPITULO I

1. Introducción

La educación inclusiva ha surgido como un paradigma fundamental para garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, antecedentes sociales, contextos culturales o condiciones psicológicas [1]. Reconoce la diversidad como un valor enriquecedor y no como un obstáculo y pretende crear entornos de aprendizaje equitativos, accesibles y emocionalmente seguros [2], [3]. Dentro de este marco, el bienestar psicológico adquiere una relevancia crucial, ya que está directamente vinculado a la participación activa, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes [4]-[6].

Varios estudios coinciden en que el bienestar en los contextos escolares no se limita a la ausencia de angustia emocional, sino que implica la construcción de una experiencia educativa significativa, en la que el estudiante se sienta valorado, comprendido y empoderado para realizar su máximo potencial [7], [8]. La dimensión emocional y psicológica, en este sentido, se convierte en una condición indispensable para el aprendizaje, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad o diversidad, donde las diferencias individuales a menudo se pasan por alto o se malinterpretan [9], [10].

En Ecuador, políticas educativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural [11], [12] establecen el derecho a la educación inclusiva, obligando al sistema a adaptar sus prácticas y recursos para responder a la diversidad estudiantil. Sin embargo, la implementación efectiva de estos mandatos se enfrenta a múltiples desafíos, desde la formación insuficiente del profesorado en estrategias inclusivas hasta la débil integración entre los componentes pedagógicos y emocionales [13]. Además, la falta de recursos adaptativos, el apoyo psicológico fragmentado y las condiciones estructurales precarias refuerzan dinámicas excluyentes que afectan de manera desproporcionada a estudiantes con discapacidad, a quienes viven en pobreza o a quienes viven en situaciones migratorias [14], [15].

A pesar del progreso normativo, sigue existiendo una desconexión crítica entre las estrategias pedagógicas y las necesidades emocionales de los estudiantes, especialmente entre los estudiantes neurodivergentes y aquellos con necesidades educativas especiales [8], [16]. Esta brecha aumenta el riesgo de abandono escolar, desmotivación y baja autoestima, minando así el objetivo de proporcionar una educación integral [17], [18].

Desde una perspectiva psicoeducativa, promover el bienestar emocional dentro de entornos educativos inclusivos no solo fomenta un ambiente escolar positivo, sino que también mejora habilidades clave para la vida como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables [19]. Por lo tanto, la inclusión y el bienestar no son categorías separadas, sino elementos interdependientes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, el presente estudio pretende reflexionar sobre estrategias de apoyo que promuevan el bienestar psicológico de los estudiantes en entornos inclusivos, haciendo hincapié en el papel de la formación docente, la educación socioemocional y las políticas públicas. Se basa en la premisa de que la educación

verdaderamente inclusiva no puede ignorar una perspectiva integradora, una que conecte lo pedagógico con lo emocional, lo institucional con lo comunitario y lo normativo con lo experiencial.

CAPITULO II

2. Marco Conceptual

Educación inclusiva: fundamentos y evolución

La educación inclusiva es un modelo tanto pedagógico como político que afirma el derecho de todos los estudiantes a participar plenamente en procesos educativos equitativos, independientemente de sus condiciones individuales, sociales o culturales [3]. Este enfoque supone un cambio profundo respecto a los modelos tradicionales que priorizaban la homogeneidad y requerían que los estudiantes se adaptaran al sistema, en lugar de transformarlo para responder a la diversidad [20].

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [21], en el Artículo 24, establece la obligación de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. A nivel nacional, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador refuerza este compromiso al afirmar que las instituciones educativas deben adaptar los planes de estudio, recursos y metodologías para garantizar el acceso, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes [22],[23].

La inclusión va mucho más allá de la mera presencia física en el aula. Requiere reconocimiento, apreciación y capacidad de respuesta a la diversidad abordando barreras físicas, actitudinales, comunicativas y pedagógicas[13], [24]. Esto implica transformar las prácticas y entornos educativos para integrar a estudiantes con discapacidades, orígenes étnicos diversos, estatus migratorio o perfiles neurodivergentes [25].

Educación inclusiva: fundamentos y evolución

El bienestar psicológico es una condición multidimensional que abarca aspectos emocionales, cognitivos, relacionales y existenciales de la vida humana. En contextos educativos, es un factor clave en el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo directamente en la motivación, el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia [26], [27]

Uno de los marcos teóricos más influyentes es el modelo eudaimónico de Ryff [28], que identifica seis dimensiones esenciales del bienestar: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del medio ambiente, propósito en la vida y crecimiento personal. Este modelo enfatiza que el bienestar no es simplemente la ausencia de angustia, sino la búsqueda de una vida alineada con los propios valores y objetivos personales [7]

El modelo PERMA de Seligman de Positive Psychology aporta otra perspectiva, identificando cinco pilares del bienestar: emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logros [29]. Cuando estos elementos se integran en la experiencia escolar, fomentan el éxito académico, la resiliencia y la autorregulación emocional.

El concepto de bienestar subjetivo de Diener [30] se centra en la autoevaluación de las personas sobre sus vidas y estados emocionales. En educación, esta perspectiva apoya el diseño de estrategias que tengan en cuenta la percepción que los estudiantes tienen sobre su bienestar, el entorno escolar y el sentido de pertenencia.

El bienestar psicológico es una condición multidimensional que abarca aspectos emocionales, cognitivos, relacionales y existenciales de la experiencia humana.

En contextos educativos, actúa como un factor clave en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influye directamente en su motivación, rendimiento académico, relaciones interpersonales y sentido de pertenencia [26], [27].

Entre los modelos teóricos más relevantes se encuentra el enfoque eudaimónico de Ryff [28], que describe seis dimensiones esenciales del bienestar: autoaceptación, relaciones

positivas, autonomía, dominio del medio ambiente, propósito en la vida y crecimiento personal. Este modelo enfatiza que el bienestar no es simplemente la ausencia de angustia, sino una vida vivida en alineación con los propios valores y objetivos personales [7].

A su vez, el modelo PERMA de Seligman, basado en la Psicología Positiva, identifica cinco pilares del bienestar: emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logros [29]. Cuando estos componentes se integran en la experiencia escolar, promueven no solo el éxito académico, sino también la resiliencia y la autorregulación emocional.

Además, [30] introduce el concepto de bienestar subjetivo, que se centra en la propia evaluación del individuo sobre su vida y estado emocional. En entornos educativos, este enfoque es especialmente útil para diseñar estrategias que tengan en cuenta la percepción personal que tienen los estudiantes sobre su bienestar, el entorno escolar y el sentido de pertenencia.

Interrelación entre educación inclusiva y bienestar psicológico

La evidencia muestra que una educación genuinamente inclusiva no puede existir sin apoyar activamente el bienestar emocional de los estudiantes [5], [9]. Cuando los estudiantes se sienten seguros, valorados y emocionalmente estables, están en mejor posición para participar, aprender y construir relaciones significativas [19], [31].

Desde esta perspectiva, la inclusión debe ir más allá de las adaptaciones físicas o curriculares para abarcar la creación de climas escolares empáticos, respetuosos y colaborativos. La educación socioemocional se convierte así en un elemento central para lograr un aprendizaje significativo y sostenible, especialmente para estudiantes que enfrentan barreras personales, sociales o estructurales [8], [17].

Barreras estructurales y pedagógicas

A pesar del progreso regulatorio, las prácticas inclusivas se enfrentan a desafíos persistentes: formación docente insuficiente, mala integración de estrategias socioemocionales en los planes de estudio, recursos tecnológicos limitados y comprensión insuficiente de las necesidades psicoeducativas de los estudiantes [13]. Estos obstáculos dificultan la equidad en el aprendizaje y afectan negativamente a la salud mental de los estudiantes.

En contextos vulnerables, como zonas rurales o regiones con alta desigualdad social, estas barreras son aún más severas, lo que conduce a la desmotivación, aislamiento, baja autoestima y, en muchos casos, abandono escolar. En Ecuador, solo siete de cada diez estudiantes completan la educación secundaria superior, y en regiones como Durán y Manta, las tasas de abandono alcanzan hasta el 29% [18].

Formación de profesores y el papel institucional

Los profesores son fundamentales para fomentar tanto la inclusión como el bienestar psicológico. Más allá del acceso a herramientas pedagógicas inclusivas, los educadores requieren formación en competencias socioemocionales, inteligencia emocional y estrategias de apoyo psicológico [32], [33].

Las escuelas también deben entenderse como instituciones coresponsables del bienestar estudiantil, coordinándose con las familias, los proveedores sanitarios y la A pesar del progreso regulatorio, las prácticas inclusivas se enfrentan a desafíos persistentes: formación docente insuficiente, mala integración de estrategias socioemocionales en los planes de estudio, recursos tecnológicos limitados y comprensión insuficiente de las necesidades psicoeducativas de los estudiantes [13]. Estos obstáculos dificultan la equidad en el aprendizaje y afectan negativamente a la salud mental de los estudiantes.

En contextos vulnerables, como zonas rurales o regiones con alta desigualdad social, estas barreras son aún más severas, lo que conduce a la desmotivación, aislamiento, baja autoestima y, en muchos casos, abandono escolar. En Ecuador, solo siete de cada diez estudiantes completan la educación secundaria superior, y en regiones como Durán y Manta, las tasas de abandono alcanzan hasta el 29% [18].

Formación de profesores y el papel institucional

Los profesores son fundamentales para fomentar tanto la inclusión como el bienestar psicológico. Más allá del acceso a herramientas pedagógicas inclusivas, los educadores requieren formación en competencias socioemocionales, inteligencia emocional y estrategias de apoyo psicológico[32], [33].

Las escuelas también deben entenderse como instituciones coresponsables del bienestar estudiantil, coordinándose con las familias, los proveedores sanitarios y la comunidad en general. Este enfoque ecosistémico permite una respuesta holística a las necesidades académicas y no académicas de los estudiantes [32], [34].

2.6 Perspectivas socioeconómicas y políticas

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, empleando un diseño hermenéutico-interpretativo cuyo objetivo principal es obtener una comprensión profunda de la relación entre la educación inclusiva y el bienestar psicológico en diversos contextos educativos. Este tipo de enfoque es especialmente adecuado para analizar fenómenos complejos y multidimensionales desde una perspectiva crítica, contextual y reflexiva [37], [38].

Tipo y enfoque del estudio

El enfoque cualitativo permite explorar el problema de investigación desde una perspectiva integral, centrándose en los significados, las relaciones y las experiencias vividas incrustadas en prácticas inclusivas y los factores que influyen en el bienestar emocional de los estudiantes. En este caso, se seleccionó una revisión documental hermenéutica, que permitió un análisis iterativo y profundo de fuentes teóricas, normativas y empíricas relacionadas con el campo de estudio [39].

El enfoque hermenéutico se justifica por la intención no solo de describir fenómenos, sino de interpretarlos a través de lentes teóricas, sociales y culturales, permitiendo así una comprensión crítica de las dinámicas que moldean la implementación de una educación inclusiva orientada al bienestar psicológico.

Fuentes y criterios de selección

Para la recopilación de datos, se realizó una revisión sistemática y actualizada de la literatura, centrada en estudios publicados entre 2020 y 2025 tanto en contextos latinoamericanos como internacionales. Se consultaron bases de datos científicas reconocidas, incluyendo Scopus, SciELO, IEEE Xplore, ERIC y ACM Digital Library, priorizando artículos revisados por pares, estudios empíricos, documentos de política, tesis académicas y publicaciones institucionales.

Los criterios de inclusión establecidos para este estudio se centraron en seleccionar publicaciones producidas entre 2020 y 2025 que estuvieran disponibles en texto completo. Se dio prioridad a la investigación que abordaba temas relacionados con la educación inclusiva, el bienestar psicológico, la política educativa o la formación docente, especialmente aquellos realizados en entornos escolares caracterizados por la diversidad, incluyendo discapacidad, migración, neurodivergencia y vulnerabilidad socioeconómica. Solo se consideraron adecuadas para su inclusión las fuentes académicas que demostraran rigor metodológico, relevancia temática y calidad editorial reconocida.

Los criterios de exclusión consistieron en descartar artículos de opinión que carecieran

de evidencia empírica, documentos publicados antes de 2020 y estudios que se centraran exclusivamente en la educación presencial sin relevancia directa para la inclusión o el bienestar.

La información recopilada se analizó mediante un enfoque temático de contenido orientado a identificar patrones, conceptos recurrentes, marcos teóricos dominantes, lagunas de investigación y estrategias pedagógicas emergentes. El proceso se desarrolló en tres fases interconectadas. La primera fase, la problematización, consistió en definir el fenómeno en cuestión, establecer los límites conceptuales de las categorías "educación inclusiva" y "bienestar psicológico" y formular preguntas orientadoras de investigación. La segunda fase, revisión documental, implicó la búsqueda sistemática, selección y examen detallado de los estudios relevantes, extrayendo datos clave y organizándolos en categorías analíticas como estrategias inclusivas, factores de bienestar, formación docente, barreras pedagógicas y marcos de políticas públicas. La tercera fase, la interpretación crítica, implicó una lectura reflexiva de las fuentes y una triangulación teórica para construir una comprensión completa del estado actual del campo, los desafíos persistentes que enfrenta y las posibles direcciones para futuras investigaciones.

Este proceso metodológico se adhiere a los principios de rigor, transparencia y reflexividad, asegurando que las interpretaciones presentadas estuvieran firmemente fundamentadas y alineadas con los objetivos del estudio.

CAPITULO III

3. Metodología

1.1 Principales barreras para la inclusión y el bienestar psicológico

El análisis documental reveló cinco barreras recurrentes que dificultan la implementación efectiva de la educación inclusiva centrada en el bienestar emocional. El caso más frecuentemente reportado fue la falta de formación docente en inclusión, presente en el 85% de los estudios revisados. Esto es seguido por la desconexión entre las prácticas pedagógicas y las necesidades psicológicas de los estudiantes (78%) y la escasez de recursos adaptativos (72%). También destacan el apoyo emocional limitado a los estudiantes vulnerables (68%) y la ausencia de políticas escolares que prioricen el bienestar psicológico (65%).

La Figura 1 presenta un resumen de estas cinco barreras, con porcentajes que indican la proporción de fuentes que identificaron cada una como una limitación crítica en contextos escolares diversos.

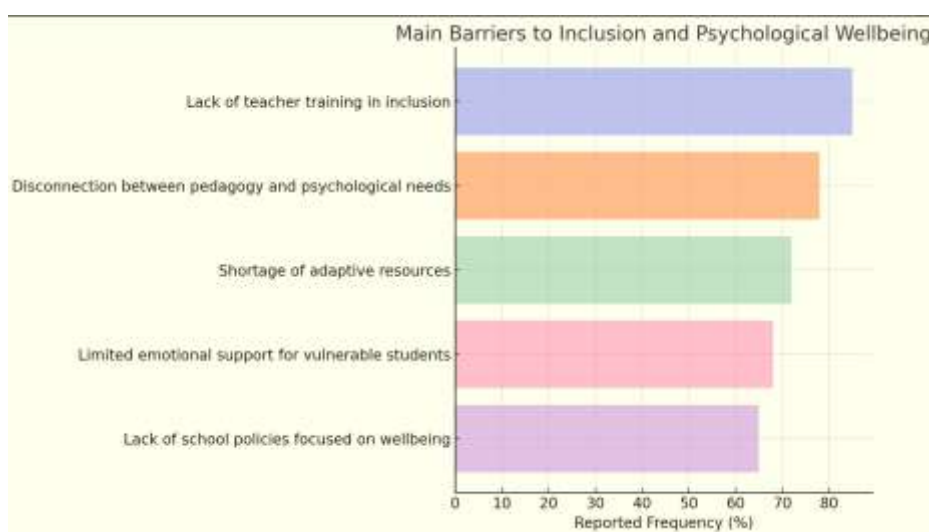


Fig. 1. Principales barreras para la inclusión y el bienestar psicológico

Nota. Nota: Los porcentajes representan la proporción de estudios revisados que reportan cada barrera como un desafío significativo..

1.2 Impacto de las barreras en las tasas de abandono escolar

Los hallazgos muestran una relación directa entre las barreras mencionadas y las tasas de abandono escolar, especialmente en las zonas vulnerables de Ecuador. Como se muestra en la Figura 2, ciudades como Durán, Guayaquil y Manta reportan tasas de abandono superior al 25%, muy por encima de la media nacional. Estas tasas están asociadas a condiciones educativas inadecuadas, inseguridad social y la falta de apoyo socioemocional en las escuelas.

Este patrón coincide con los datos reportados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024), que destacan la pobreza, el embarazo adolescente y la inseguridad como factores clave que contribuyen al abandono escolar, especialmente cuando el entorno educativo no proporciona un apoyo emocional adecuado ni adaptaciones inclusivas

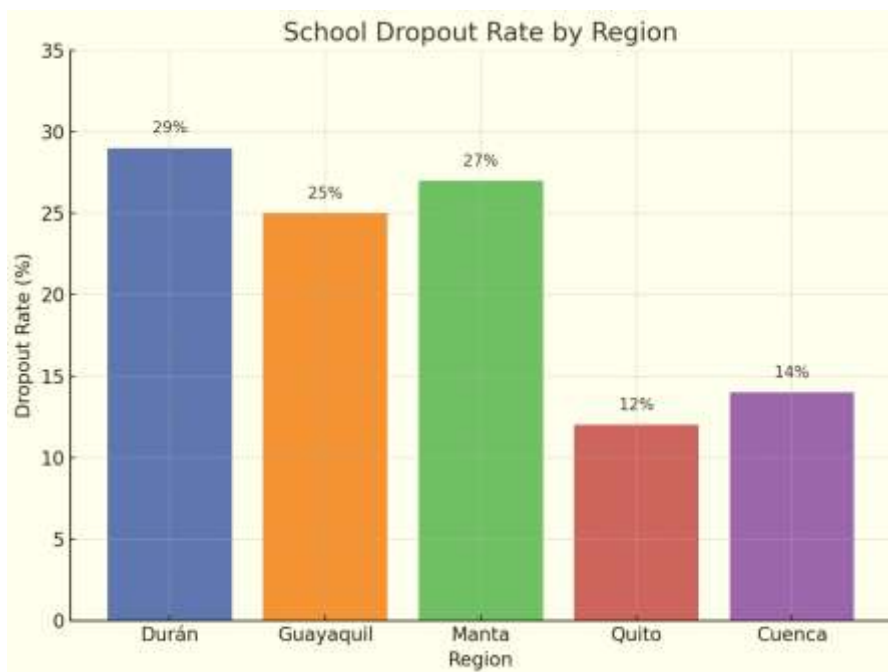


Fig. 2. Tasa de abandono escolar por región

Nota. Esta cifra muestra tasas de abandono escolar en cinco regiones ecuatorianas, reflejando niveles significativamente más altos en zonas con mayor vulnerabilidad.

Estos hallazgos respaldan los datos reportados por la INEC (2024), que indican que la pobreza, el embarazo adolescente y la inseguridad son factores clave que contribuyen al abandono escolar, especialmente cuando el entorno educativo no ofrece apoyo emocional ni adaptaciones inclusivas.

1.3 Estrategias inclusivas con el mayor impacto percibido

En cuanto a las estrategias de apoyo más impactantes, la literatura destaca el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) como el que tiene el mayor impacto percibido (4,6/5), seguido por el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) con 4,4 (véase la Figura 3). También se evalúan positivamente las adaptaciones curriculares, la colaboración familiar y el apoyo psicossocial interdisciplinar. La Figura 3 ilustra la eficacia comparativa percibida de estas estrategias inclusivas para promover el compromiso y el bienestar estudiantil.

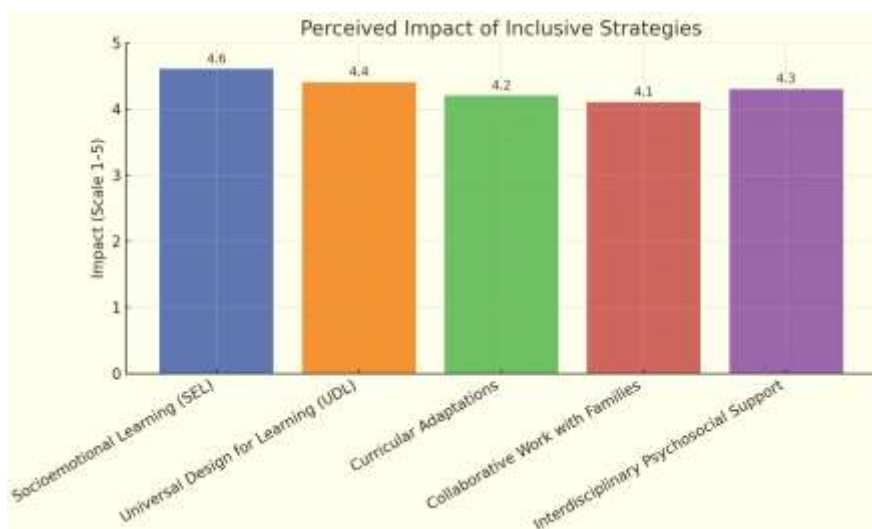


Fig. 3. Impacto percibido de las estrategias inclusivas

Nota. Este gráfico presenta la efectividad percibida media de las estrategias inclusivas para promover el compromiso y el bienestar estudiantil, basándose en los hallazgos de la literatura revisada.

Estas estrategias han demostrado eficacia para mejorar el sentido de pertenencia, la autoestima y la participación activa de los estudiantes, especialmente entre quienes se encuentran en condiciones vulnerables [15].

1 Discusiones

Los resultados de este estudio establecen una clara conexión entre las limitaciones estructurales del sistema educativo y las condiciones emocionales que afectan directamente a la experiencia escolar de los estudiantes. Como se indicó en la introducción, el objetivo principal fue reflexionar sobre estrategias de apoyo que promuevan el bienestar psicológico en contextos educativos inclusivos, y los resultados confirman tanto el progreso como las persistentes brechas en esta área.

Una de las principales contribuciones del estudio radica en demostrar un desajuste estructural entre el marco normativo que promueve la inclusión—como la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI) de Ecuador y las directrices internacionales [3] y las realidades de la práctica en el aula. Aunque la política exige una educación inclusiva, el 85% de los estudios revisados informa de la falta de formación específica de profesores en esta área, lo que apoya [13] la observación de que las políticas de inclusión pierden efectividad cuando no van acompañadas de iniciativas sistemáticas de formación y sensibilización.

La evidencia también se alinea con los argumentos de [9], quienes sostienen que la inclusión no puede reducirse a ajustes físicos o curriculares; más bien, requiere una transformación institucional que integre plenamente la dimensión emocional del aprendizaje. La segunda barrera más común identificada —la desconexión entre las prácticas pedagógicas y las necesidades psicológicas de los estudiantes (78%)— pone de manifiesto esta brecha, ya que la enseñanza suele persistir se centró en los resultados académicos mientras descuidaba las condiciones emocionales necesarias para lograrlos.

Estos resultados refuerzan la postura teórica de autores como [28], [40], quienes sostienen que el bienestar no es un complemento del aprendizaje, sino un requisito previo para él. Tanto desde el modelo eudaimónico como desde el marco PERMA, la falta de estrategias destinadas a cultivar emociones positivas, un sentido de pertenencia y redes de apoyo en el aula contribuye a la desmotivación, el aislamiento y, en última instancia, el abandono escolar. En este sentido, las tasas de abandono observadas en regiones como Durán (29%) y Manta (27%) no solo son resultado de factores socioeconómicos, sino que también reflejan la falta de contención emocional y apoyo psicosocial dentro del sistema educativo. Esta conclusión respalda la posición de los [41], que vinculan el bienestar psicológico con la retención escolar y el desarrollo de trayectorias educativas significativas.

La evaluación de estrategias inclusivas mostró que las más valoradas fueron Social and Emotional Learning (SEL) con una puntuación de impacto de 4,6 sobre 5, y Diseño universal para el aprendizaje (UDL) con 4,4. Esto se alinea con los argumentos de [25] y [19], quienes abogan por la formación de profesores en habilidades emocionales y el diseño de experiencias de aprendizaje que sean flexibles, accesibles y emocionalmente seguras.

Sin embargo, el análisis también revela una brecha significativa de conocimiento: aunque existen numerosos estudios que abordan la inclusión y el bienestar de forma independiente, pocos integran ambas dimensiones de manera práctica y contextualizada en entornos escolares diversos, especialmente en países del Sur Global. Este trabajo contribuye a cerrar esa brecha al ofrecer una perspectiva que conecta política, emoción, prácticas pedagógicas y análisis territorial.

La principal limitación de este estudio radica en su naturaleza documental e interpretativa. Aunque este enfoque permitió una síntesis exhaustiva de fuentes actualizadas y relevantes, no implicó trabajo de campo ni la recopilación directa de percepciones de estudiantes o profesores. Investigaciones futuras podrían abordar esta limitación incorporando métodos mixtos o estudios cualitativos que involucren entrevistas, grupos focales o estudios de caso en contextos educativos diversos. Estos diseños enriquecerían la comprensión de las prácticas reales en inclusión emocional, los desafíos que enfrentan los actores educativos y la efectividad local de las estrategias aplicadas.

2 Conclusiones

A pesar de los avances regulatorios que respaldan el derecho a la educación inclusiva, persisten barreras estructurales significativas que limitan su implementación efectiva en contextos escolares. Entre ellos, la falta de formación especializada del profesorado, la desconexión entre las prácticas pedagógicas y las necesidades emocionales de los estudiantes, y la escasez de recursos adaptativos representan los principales desafíos. Estas limitaciones no solo dificultan la inclusión, sino también afectan directamente al bienestar psicológico de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones vulnerables.

El bienestar psicológico debe reconocerse como una condición fundamental para un aprendizaje significativo y la retención escolar, no como una preocupación secundaria. La evidencia revisada en este estudio demuestra que los entornos educativos que descuidan las dimensiones socioemocionales tienen más probabilidades de experimentar niveles más altos de desmotivación, ansiedad y abandono escolar. Por tanto, promover un ambiente escolar positivo, seguro y emocionalmente enriquecedor es esencial para garantizar la equidad educativa y la participación activa de todos los estudiantes.

Las estrategias inclusivas que integran enfoques emocionales como SEL, UDL y apoyo psicosocial interdisciplinar muestran un alto impacto percibido en la mejora de la experiencia escolar de los estudiantes. Sin embargo, para que estas prácticas sean sostenibles, deben estar institucionalizadas y respaldadas por políticas públicas, en lugar de depender únicamente del compromiso individual de los profesores.

Lograr una educación genuinamente inclusiva y humanizadora requiere cultivar una cultura educativa que entrelace dimensiones pedagógicas, emocionales y sociales como pilares fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Agradecimientos

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa. El APC fue financiado por la Universidad Tecnológica Indoamérica.

Agradecimientos: Un agradecimiento al Centro de Investigación en Ciencias Humanas y de la Educación, CICHE de la Universidad Tecnológica Indoamérica

Conflictos de interés: Los autores declaran no haber conflictos de interés. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito; o en la decisión de publicar los resultados

Referencias Bibliográficas

1. Núñez-Naranjo, A., Sánchez-Torres, A.: Digital tools in the development of social skills: The role of the teacher as facilitator. *Int. J. Innov. Res. Sci. Stud.* **8**(2), 3099–3109 (2025). <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5953>
2. Chávez García, E.M., Zula Cujano, J.A., Bósquez Barcenas, V.A., Pacheco Mendoza, S.R.: Universal design approach to learning: A theoretical-practical model for quality inclusive education. *Salud, Cienc. y Tecnol.* **3**, 723 (2024). <https://doi.org/10.56294/sctconf2024723>
3. UNESCO: El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa (2024)
4. Cortés, M., Arias, A.R., Ferreira, C.: Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Rev. Española Educ. Comp.* **41**, 194–212 (2022). <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
5. Díaz-Posada, L.E.: De ‘necesidades educativas especiales’ a ‘diseño universal para el aprendizaje’: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas* **18**(2), 161–182 (2021). <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
6. Núñez-Naranjo, A., Cumbicus, F.C., Ocaña, J.M.: TIC as a didactic tool for the development of reading comprehension. In: *Lecture Notes in Computer Science*, pp. 144–154. Springer (2024). https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8_15
7. Wang, T., Deng, M., Tian, G.: Facilitating teachers’ inclusive education intentions: The roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. *Humanit. Soc. Sci. Commun.* **12**(1), 636 (2025). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8>
8. Goncharenko, M., Markus, I., Herashchenko, S., Bondar, N., Kruhlyk, O.: Inclusive education at universities: The experience of European Union countries and prospects for development in Ukraine. *Ens. Avaliação e Políticas Públicas em Educ.* **32**(124) (2024). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003204727>
9. Fiuza-Asorey, M., Sotelino-Losada, A., Mella-Núñez, I., Lorenzo-Moledo, M.: El Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. *Rev. Fuentes* **24**(2), 210–221 (2022). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611>
10. Muñoz-Arteaga, J., López-Torres, G.C., Muñoz-Zavala, Á.E.: An agile learning methodology to support inclusive education. *EduTec. Rev. Electrónica Tecnol. Educ.* **86**, 116–136 (2023). <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.86.3013>
11. LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI-Reformada-2021.pdf> (2011)
12. Núñez-Naranjo, A., Morales-Urrutia, X., Simbaña-Taípe, L.: Social capital, education, and subjective well-being in Ecuador. *Front. Sociol.* **9**, 1417538 (2024). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1417538>
13. Easterbrook, M.J., Doyle, L., Talbot, D.: Using social psychology to create inclusive education. *Br. J. Soc. Psychol.* **64**(2) (2025). <https://doi.org/10.1111/bjso.12867>
14. Quilla, D., Peter, J., Alta, C., Zarela, G., Durand, P., Jaysson, D.: Los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) en la educación virtual. *Rev. Arbitr. Cent. Investig. Estud. Gerenciales* **50**, 87–95 (2021). <http://www.grupocieg.org>
15. Da Silva, M.L. et al.: Using active learning strategies during a quality improvement collaborative. *BMJ Open Qual.* **13**(2), e002427 (2024). <https://doi.org/10.1136/bmjoq-2023-002427>
16. Zhang, J., Song, W., Liu, Y.: Cognitive bias in generative AI influences religious education. *Sci. Rep.* **15**(1), 15720 (2025). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99121-6>
17. Sahlberg, P.: Un sistema escolar modelo: Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensam. Educ. Rev. Investig. Educ. Latinoam.* **52**(2), 136–145 (2015). <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.10>
18. JosephNg, P.S., Lanlan, P., Ji, Y., Luo, J., Yuen, P.K., Donghui, X.: Big data assisted e-learning environment framework for inclusive education. *Int. J. Adv. Appl. Sci.* **14**(1), 200 (2025). <https://doi.org/10.11591/ijaas.v14.i1.pp200-208>

19. Carriel Villafuerte, J.J., Arévalo Cuenca, L.E., Bedoya León, M.J., Cajas Cajas, K.S.: El aprendizaje significativo y funcional. *RECIMUNDO* **8**(2), 406–421 (2024). [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(2\).abril.2024.406-421](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.406-421)
20. Symeonidou, S.: Vignettes as a creative method in inclusive early childhood education. *Eur. Early Child. Educ. Res. J.* (2025). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2470127>
21. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (2006)
22. Ministerio de Educación del Ecuador: Datos abiertos del sistema educativo nacional. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/> (2025)
23. Núñez-Naranjo, A.F., Morales-Molina, T., Silva-Ordoñez, C., Chaviano-Quesada, A.: Digital inclusion in Ecuadorian education through innovative resources for teaching entrepreneurship. In: *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications* (2025). <https://doi.org/10.3233/FAIA250049>
24. Kielblock, S.: Rethinking leadership in extended education: How collaborative development drives organizational quality. *Front. Educ.* **10** (2025). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1545842>
25. Duque-Rodríguez, J.A.: Reflexiones sobre el uso de la inteligencia artificial con enfoque humanista en contextos educativos. *Rev. Arbitr. Interdiscip. Koinonía* **9**(17), 154–167 (2024). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3162>
26. Tancredi, H., Graham, L.J., Killingly, C., Sweller, N.: Investigating the impact of accessible pedagogies on students with language and/or attentional difficulties. *Learn. Environ. Res.* (2024). <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09514-z>
27. Graham, L.J.: *Inclusive Education for the 21st Century*. 2nd edn. Routledge, London (2023). <https://doi.org/10.4324/9781003350897>
28. Ryff, C.D.: Positive psychology: Looking back and looking forward. *Front. Psychol.* **13** (2022). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840062>
29. Sims, D., et al.: Medical education, reflections and perspectives from South Africa: A review. *BMC Med. Educ.* **25**(1), 370 (2025). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06910-8>
30. Diener, E., Oishi, S.: The nonobvious social psychology of happiness. *Journal of Social Issues*, 162–167 (2005). <https://www.jstor.org/stable/20447284>
31. García Rivas, N.E.: Tecnología asistiva para la inclusión educativa en Ecuador. *Cienc. Lat. Rev. Científica Multidiscip.* **8**(3), 417–433 (2024). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11228
32. Edström, K., Cervantes, S.: ‘We’ve kind of become more professional’: Swedish teaching teams enhance skills with participation model for inclusive education. *Educ. Sci.* **15**(2), 226 (2025). <https://doi.org/10.3390/educsci15020226>
33. Park, E., McKay, L., Carrington, S., Harper-Hill, K.: Using hope theory to understand changes from professional learning in inclusive education. *Br. Educ. Res. J.* **51**(1), 299–320 (2025). <https://doi.org/10.1002/berj.4076>
34. Díaz-Boladeras, M., Claver i Díaz, A., García-Sánchez, M.: Robots for inclusive classrooms: A scoping review. *Univers. Access Inf. Soc.* **24**(1), 127–151 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01065-z>
35. Alsayed, A.: Compensation determinants and its relationship to performance in the public sector of Palestine: The West Bank versus Gaza Strip. *EuroMid J. Bus. Tech-Innovation*, 29–51 (2024). <https://doi.org/10.51325/ejbti.v3i3.156>
36. Emonena, O.L., Osifo, O.: The nexus between CO₂ emission, energy consumption, and economic growth in Nigeria. *EuroMid J. Bus. Tech-Innovation*, 14–28 (2024). <https://doi.org/10.51325/ejbti.v3i3.155>
37. Quezada-Sarmiento, P.A., Garbajosa, J., Washizaki, H., Enciso, L.: Knowledge description model for bodies of knowledge in software engineering context. In: *CISTI 2017*, pp. 1–4. IEEE, Lisbon (2017). <https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7976058>
38. Yeh, C.C., Meng, Y.R.: Effectiveness of virtual reality social skills training for students with autism and social difficulties observed through behavior and brain waves. *Appl. Sci.* **15**(9) (2025). <https://doi.org/10.3390/app15094600>

39. Smith, B.: Doing a literature review: Releasing the research imagination. *J. Perioper. Pract.* **28**(12), 318–318 (2018). <https://doi.org/10.1177/1750458918810149>
40. Adler, A., Seligman, M.E.P.: Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *Int. J. Wellbeing* **6**(1), 1–35 (2016). <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i1.429>
41. García-Peñalvo, F.J.: Inteligencia artificial generativa y educación. *Educ. Knowl. Soc.* **25**, e31942 (2024). <https://doi.org/10.14201/eks.31942>