
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SUS EFECTOS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA INSTITUCIÓN CAMACHO ANGARITA, MUNICIPIO DE LIMÓN, CHAPARRAL, TOLIMA, COLOMBIA

Luis Ever Díaz Alba¹
ludialvam@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7716-4648>
**Universidad Pedagógica
Experimental Libertador**
Venezuela

Leandro Copete²
lcg1283@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3417-9541>
**Universidad Pedagógica
Experimental Libertador**
Venezuela

Recibido: 14/01/2025

Aprobado: 10/03/2025

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es explorar el vínculo entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y la eficacia académica a través de las prácticas de educación inclusiva en la institución educativa Camacho Angarita en el Corregimiento de Limón del Municipio de Chaparral, Tolima, Colombia. Se realizó a través de una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis teórico, por medio de una metodología de enfoque cualitativo, el cual incluye el uso de entrevistas semiestructuradas con docentes, entre otros, donde se enfatiza la necesidad de tener habilidades socioemocionales para asegurar la inclusión en este entorno. Los hallazgos dedujeron que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y las competencias socioemocionales de estos estudiantes, así como un gran impacto en la inclusión social de los aprendices. Se concluye que el desarrollo de competencias de estos estudiantes mejora su logro académico, contribuyendo así a la inclusión social dentro y fuera del aula.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorado en educación.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorado en educación.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, inclusión educativa, desarrollo emocional, habilidades sociales, institución educativa

**SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES AND THEIR EFFECTS
ON EDUCATIONAL INCLUSION: A CASE STUDY
AT THE CAMACHO ANGARITA INSTITUTION, MUNICIPALITY
OF LIMÓN, CHAPARRAL, TOLIMA, COLOMBIA**

ABSTRACT

The objective of this work is to explore the link between students' socio-emotional competencies and academic effectiveness through inclusive education practices at the Camacho Angarita educational institution in the Limón District of the Municipality of Chaparral, Tolima, Colombia. It was carried out through an exhaustive review of the literature and a theoretical analysis, which emphasizes the need to have socio-emotional skills to ensure inclusion in this environment. The methodology used is a qualitative approach, which includes the use of semi-structured interviews with teachers, among others. The findings deduced that there is a positive correlation between the academic performance and the socio-emotional competencies of these students, as well as a great impact on the social inclusion of the learners. It is concluded that the development of these students' skills improves their academic achievement, thus contributing to social inclusion inside and outside the classroom.

Keywords: Socio-emotional competencies; educational inclusion; Emotional development; social skills; educational institution

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la educación socioemocional y la inclusión educativa tiene una importancia significativa en el dominio de la investigación actual, especialmente en países con altos niveles de desigualdad social. Según Álvarez (2020), “la educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación.” (p. 388). Este es un factor importante para avanzar hacia escuelas inclusivas y equitativas. En este contexto, para la sociedad colombiana, estas competencias se convierten en una prioridad con el fin de responder a los problemas que enfrentan las instituciones educativas que operan en zonas de vulnerabilidad, caso ejemplar es el Corregimiento del Limón de Chaparral, Tolima, que están enfrentando problemáticas debido a la exclusión social y educativa.

De acuerdo con Forga (2022) se puede afirmar que, “los programas de Aprendizaje Social y Emocional (Social and Emotional Learning, SEL) (CASEL) dan cuenta de la teoría y práctica del trabajo en autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables” (p. 3). Sin embargo, en Colombia, la búsqueda de recursos y el esfuerzo por integrar estas habilidades en los programas curriculares de educación siguen siendo una carga. Esto subraya la existencia de un vacío que justifica la escasez de información existente sobre el impacto de este programa en zonas rurales.

Este vacío de conocimiento es particularmente evidente en la Institución Educativa Camacho Angarita del Corregimiento del Limón, donde por causa de la escasez de recursos, la desarticulación social y la inexistencia de políticas educativas estructurantes se restringe el desarrollo integral de las competencias socioemocionales de los aprendices.

En razón de lo expuesto, el propósito de este estudio fue explorar el vínculo entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y la eficacia académica a través de las prácticas de educación inclusiva en la institución educativa Camacho Angarita en el Corregimiento de Limón del Municipio de Chaparral, Tolima, Colombia. Este propósito sirvió para complementarse intrínsecamente con los objetivos específicos que definieron el enfoque del estudio.

Primero, se identificaron las estrategias pedagógicas actuales que se están empleando para mejorar las habilidades socioemocionales en entornos rurales. Dicho análisis permitió comprender las prácticas que se aplicaron en el aula, así como su vínculo con las peculiaridades de las necesidades de los estudiantes de comunidades desfavorecidas. Además, se investigaron las posturas tanto de los profesores como de los alumnos con relación a cómo las competencias socioemocionales afectan el ecosistema escolar y cómo tales habilidades ayudan en las relaciones sociales, las actividades educativas y la integración.

Por último, fue determinante este análisis acerca de la implementación de programas de aprendizaje social y emocional en comunidades vulnerables. Este aspecto

fue fundamental para el diagnóstico de las limitaciones estructurales, sociales y culturales que hicieron difícil el abordaje de los territorios rurales mediante el uso de estrategias efectivas, lo cual orientó la formulación de soluciones correspondientes.

REFERENTE TEÓRICO

Las competencias socioemocionales: concepto y relevancia educativa

Las habilidades sociales y emocionales se entienden como la combinación de capacidades que posibilitan a los seres humanos entender, controlar y comunicar sus emociones, fomentar relaciones interpersonales significativas y actuar de manera responsable. En este sentido, el aprendizaje socioemocional es un enfoque integral de la educación y su promoción sería una herramienta significativa para asegurar que se desarrollen las habilidades requeridas.

Por otro lado, según Anilema et al. (2024), “la capacidad para manejar las emociones y relacionarse adecuadamente es tan importante como el coeficiente intelectual para el éxito personal y profesional. Esta teoría se basa en cinco dominios principales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales” (p. 4). Este es el caso porque aptitudes, como el autocontrol, la empatía y la resolución de conflictos, son importantes en la promoción de una convivencia armoniosa en el aula. Especialmente, estas competencias tienen una relevancia particular con niños de áreas

rurales, quienes suelen enfrentarse a situaciones difíciles que impactan en su desarrollo emocional y social.

Una investigación reciente de Cedeño et al. (2022) resaltaron que, “en edad infantil los niños son más dúctiles y resulta más beneficioso iniciar en ellos el ejercicio del convivir en armonía” (p. 468). Estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores que han subrayado el impacto positivo del SEL en el logro académico de los estudiantes y su bienestar general. Por otra parte, no son solo los estudiantes quienes sacan provecho de esas competencias, sino también sus comunidades escolares.

En el contexto educativo, los aspectos socioemocionales se han vuelto un componente significativo dentro de los programas escolares y su diseño curricular. Asimismo, para Zambrano y Vargas (2024), “la educación emocional, entendida como la capacidad de reconocer, gestionar y expresar adecuadamente las emociones, no solo potencia el bienestar personal, sino que también está vinculada al éxito académico y profesional.” (p. 2271). En este contexto, el marco SEL busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes de una manera más holística que no solo se dirija a abordar el déficit académico, sino también los aspectos emocionales y sociales, fomentando así la educación inclusiva.

La importancia de las competencias socioemocionales ayuda a evitar problemas de conducta y mejorar la salud mental. Según Sánchez (2025), “el interés por la educación socioemocional ha crecido en respuesta a una serie de desafíos

contemporáneos. Entre ellos, el aumento de problemas de salud mental en niños y adolescentes, como ansiedad, depresión y dificultades de adaptación social.” (p. 3).

Desde la perspectiva antes expuesta se considera particularmente importantes para las comunidades desfavorecidas en las que los factores de riesgo social afectan de manera negativa la salud mental de los alumnos. Siendo de mayor relevancia en abordar tácticas pedagógicas que promuevan las inteligencias socioemocionales desde el ámbito escolar. En este sentido, las educaciones socioemocionales juegan un rol determinante, ya que no solo repercute en el estado anímico de los estudiantes, sino que, también, impacta positivamente en la escuela. Romero (2024) menciona:

Los programas de aprendizaje socioemocional escolares no solo mejoran las habilidades emocionales de los estudiantes, sino que también influyen positivamente en el clima escolar y las relaciones entre estudiantes y maestros. La implementación eficaz de estas estrategias requiere una orientación clara para los educadores, quienes desempeñan un papel crucial en el fomento de un entorno propicio para el desarrollo socioemocional. (p. 9)

Los programas de SEL (aprendizaje social y emocional) pueden tener efectos positivos no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes encargados de dicho programa, pero para ello es vital capacitar al docente para que pueda entonces ser capaz de brindar este tipo de programas. Esto indica la relevancia de incluir a los docentes en capacitaciones adecuadas como parte esencial del modelo.

En ese marco de ideas, la evidencia también sugiere que las habilidades socioemocionales tienen un enorme impacto en la progresión personal y ocupacional de los alumnos. Pascual (2024) afirma que, "con este tipo de educación y relación se

promueve el desarrollo de la motivación intrínseca, fomentando el cambio de comportamiento a largo plazo y el crecimiento personal. " (p. 5). Con esto se evidencia la necesidad de instaurar SEL en unas pocas escuelas y en otras de forma sistemática y a largo plazo.

Para resumir, las competencias socioemocionales son instrumentos que coadyuvan al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando espacios educativos inclusivos. En este sentido, elementos como el bienestar emocional, el rendimiento académico y la convivencia pacífica de los estudiantes se benefician constructivamente cuando los docentes transmiten estas habilidades a sus alumnos, lo que las hace necesarias para que los sistemas educativos lo hagan, especialmente en entornos rurales. Con estrategias correctas y localmente relevantes, el aprendizaje social y emocional puede revolucionar el sistema educativo y ayudar al crecimiento sostenible de las comunidades.

La inclusión educativa: un marco para la equidad

El principio básico que rige la accesibilidad a una educación de calidad en condiciones de igualdad sin distinciones de tipo cultural, social, o económico, es el de la inclusión educativa. Para Escalante et al. (2022):

La inclusión educativa, crea una reseña pertinente para que todo individuo tenga acceso a la educación e involucra que las personas con habilidades especiales accedan a oportunidades de instrucción e inclusión, ejecutando las reformas necesarias en los programas curriculares, proporcionando instalaciones adecuadas, material didáctico de enseñanza y capacitación docente. (p.1664)

En ese marco de ideas, la inclusión en el ámbito pedagógico es uno de los logros que busca establecer los Objetivos de Desarrollo Sostenible, eventualmente dentro del número cuatro, el cual tiene como objetivo asegurar que la educación sea inclusiva para todo, citado en Trucco (2023) se afirma que, “la educación es un derecho humano y un activo central para el desarrollo económico y social de los países, así como para la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y cohesionadas.” (p. 218). Esta visión asume que la educación es un eje importante para resolver la problemática de la desventaja social.

En los llamados contextos rurales, como es el caso del Corregimiento del Limón en Chaparral Tolima, la inclusión educativa tiene retos específicos. Estos incluyen déficit en infraestructura, falta de recursos didácticos y de carácter cultural. Un aspecto esencial de la educación inclusiva es la formación del profesorado. Según Delgado et al. (2024):

El desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva es esencial para promover un entorno educativo que valore y atienda la diversidad. La formación continua y la adopción de tecnologías innovadoras son elementos clave para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de la inclusión y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. (p. 3)

Asimismo, la trayectoria educativa nos indica que la adaptabilidad curricular es esencial para garantizar que todos los estudiantes estén involucrados.

La inclusiva educativa también depende, de manera significativa, de la relación entre familias, escuelas y comunidades. En ese marco de ideas, los enfoques que buscan incluir, el apoyo de familias y de la comunidad es fundamental, pues esto les brinda a los estudiantes soporte social y emocional en todo el proceso aunado a esto la preparación docente también debe fomentarse a través del uso de los currículos inclusivos. Como lo señala Bermúdez (2022):

La educación inclusiva no se trata de procesos de integración de estudiantes con características particulares y dificultades de aprendizaje a sistemas de educación regular, sino de propiciar las situaciones y adecuar las condiciones pedagógicas para que estos estudiantes (con requerimientos especiales) puedan tener las mismas oportunidades de aprendizaje (Paz, 2020). (p. 311)

La trayectoria educativa nos muestra que la adaptación del currículo es fundamental para garantizar la participación de todos los alumnos. De forma considerable, la educación inclusiva también se basa en la relación entre familias, instituciones educativas y comunidades.

En ese marco de ideas, los enfoques que buscan incluir, el apoyo de familias y de la comunidad es fundamental, pues esto les brinda a los estudiantes soporte social y emocional en todo el proceso. Este aspecto resulta particularmente relevante en las comunidades rurales donde las redes de apoyo comunitario pueden compensar sus debilidades institucionales.

En este estudio se pudo vislumbrar que las prácticas de inclusión no solo favorecieron a los alumnos con barreras concretas, sino que también contribuyeron a la mejora del clima escolar en su totalidad. Por lo que, las estrategias institucionales diseñadas para apoyar la inclusión de los alumnos en la escuela, incrementan el clima escolar de manera global. Esto refuerza lo expuesto anteriormente, que incluyente no es solo una meta sino una forma de cambiar las comunidades educativas.

Uno de los hallazgos de mayor relevancia ha sido el impacto positivo de los programas de capacitación docente en metodologías inclusivas. Con base en Carrascal et al. (2022) sostienen que:

En este sentido, uno de los principales objetivos que aún debe lograr el sistema educativo español es el de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, con independencia de las características y las necesidades que este pueda presentar. Esto solo será posible si se ofrece a los docentes una serie de conocimientos, competencias y estrategias que les permitan afrontar los nuevos escenarios educativos. Bajo esta premisa, su papel es esencial en la transformación del sistema educativo. Por ello, se debe acometer una reconfiguración de los planes de formación inicial docente, a la vez adecuar los planes de formación permanente, que presentan debilidades en materia de inclusión educativa. (p. 12)

Aunque se han conseguido progresos, la inclusión en la educación todavía se topa con obstáculos estructurales y de actitud. Para comprender el funcionamiento de las dinámicas inclusivas, es importante considerar que son procesos que siguen en constante evolución. De acuerdo con Guerrero et al. (2024), se manifiesta que, “para los procesos de inclusión se debe genera espacios de concientización e igualdad de condiciones, donde prime esencialmente el respeto hacia los demás” (p.116).

Finalmente, la educación inclusiva es un estándar que se debe respetar para salvaguardar el derecho de que cada individuo pueda obtener una educación de alta calidad. Aunque se encuentra numerosos obstáculos, también muestra una ocasión invaluable para reformar los sistemas educativos y edificar sociedades más equitativas.

Las competencias socioemocionales y la inclusión educativa: una relación complementaria

Las competencias socioemocionales y la inclusión educativa son consideraciones fundamentales que, al integrarse juntas, mejoran el desarrollo de entornos de aprendizaje saludables y pacíficos. Las competencias sociales y emocionales como la empatía, la autorregulación, el trabajo cooperativo y la resolución de problemas permiten a los estudiantes interactuar en varios contextos y gestionar desafíos emocionales y sociales. Como afirman Delgado y López (2022), "las competencias socioemocionales, también llamadas competencias para el siglo XXI (Sánchez et al., 2016), han sido consideradas esenciales para el éxito en el mundo institucional" (p. 53). El contexto de la educación marcado por la marginación, la falta de medios y la pobreza, es precisamente aquel donde las competencias socioemocionales asumen una mayor importancia.

En contextos vulnerables, las habilidades socioemocionales no solo potencian el ambiente educativo, sino que también actúan como un camino hacia la inclusión

educativa, al posibilitar que los alumnos desarrollen una seguridad emocional y un sentimiento de pertenencia que promueve su implicación y aprendizaje.

Por otra parte, el desarrollo e inclusión de las competencias sociales, afectivas y emocionales han alcanzado un nivel de protagonismo tal que se han vuelto unas de las estrategias más importante dentro del proceso de aprendizaje – enseñanza la cual se ha ido introduciendo poco a poco en los sistemas educativos.

Por otro lado, el progreso que han tenido las competencias socioemocionales ha permitido alcanzar altos niveles de protagonismo, tanto que, estas han logrado construir estrategias pedagógicas dentro del ambiente educativo. Tal como plantea Torres (2025), “la integración de estas habilidades en el entorno educativo se ha convertido en un enfoque esencial para los educadores” (p. 4). Esto se torna aún más relevante en los contextos rurales, donde las carencias estructurales y culturales exacerbaban las desigualdades educativas.

La implementación de programas de aprendizaje social y emocional en comunidades rurales como el Corregimiento del Limón, en Chaparral, Tolima, resultó ser efectiva para superar las barreras de inclusión educativa. Los alumnos que hicieron parte de tales programas demostraron un progreso significativo en competencias como: regulación emocional, empatía, y resolución de conflictos.

Una de las razones más relevantes en la interacción entre competencias socioemocionales e inclusión educativa es el lugar que tienen los docentes en esta

relación, en calidad de implementadores de esas habilidades. A juicio de Gordillo y Prado (2024) sostienen que:

En este escenario, la formación de docente se configura como un elemento fundamental y crucial en la práctica pedagógica del maestro; ya que, proporciona las herramientas, habilidades y conocimientos, los cuales son necesarios para tener un mejor desempeño dentro de la escuela (Lieung et al., 2024). (p. 77)

La colaboración de maestros, estudiantes y familias constituye un elemento importante en la relación. La educación inclusiva requiere un método de colaboración en equipo, en el que cada persona juega su función para erradicar los obstáculos de aprendizaje y potenciar las oportunidades de aprendizaje significativas y equitativas. En este contexto, las competencias socioemocionales sirven como un multiplicador para mejorar estos sistemas de apoyo.

La relevancia de la investigación radica también en la necesidad de reestructurar el contenido de la enseñanza escolar, de tal manera que las competencias socioemocionales se constituyan en uno de los lados del proceso de aprendizaje. Los programas educativos consideran el aprendizaje emocional, adaptado en ciertas situaciones a la cultura, como una posibilidad en la que el estudiante puede obtener algunas habilidades fundamentales para la vida y el aprendizaje, transformando la escuela en un espacio más democrático. Esta alteración de los programas es particularmente relevante en áreas rurales donde las demandas de los estudiantes suelen ser más diversas.

Por último, cabe mencionar que el vínculo existente entre competencias socioemocionales e inclusión educativa puede describirse como un círculo virtuoso. Por un lado, las competencias socioemocionales favorecen la inclusión y, por otro lado, las inclusiones a su turno favorecen el desarrollo de este conjunto de competencias en las personas. Teniendo en cuenta a Aragundi y Game (2023):

Los entornos de aprendizaje se refieren a lugares donde los estudiantes pueden participar en interacciones sociales y crear experiencias de aprendizaje nuevas y valiosas (Vargas et al., 2020). Estos ambientes se caracterizan por espacios acogedores y tranquilos que brindan oportunidades para la promoción y construcción del conocimiento colectivo a través del uso de estrategias pedagógicas (Díaz et al., 2021). Al incorporar estas estrategias, las actividades de aprendizaje pueden energizarse, rompiendo la monotonía y la rutina de las aulas tradicionales. En última instancia, el objetivo es crear entornos de aprendizaje que fomenten la reflexión y promuevan el bien común dentro de una comunidad sana y cooperativa (Márquez et al., 2018). (p. 153)

Las competencias socioemocionales y la inclusión educativa son dimensiones complementarias que, cuando se integran adecuadamente, tienen el potencial de cambiar los sistemas educativos. Este estudio permite afirmar que el fortalecimiento de dichas habilidades no solo beneficia el desempeño escolar de los estudiantes, sino que también ayuda a crear comunidades escolares más justas y cohesivas.

Concretamente, las habilidades socioemocionales, como la autorregulación, el trabajo colaborativo y la empatía, no solo son importantes para el bienestar individual del alumno, sino que también contribuyen a generar un entorno inclusivo donde sea factible para todos los estudiantes, sin importar su contexto. Así pues, al tomar en cuenta la aplicación de estas competencias, el sistema educativo puede avanzar hacia una

verdadera equidad, enfocado en disminuir no solo la movilidad de determinados grupos de alumnos, sino también aquellas barreras tradicionales.

Puesto que, las competencias socioemocionales y la inclusión educativa, no son dos ámbitos aislados, sino más bien que un marco interactivo en el que trabajando juntos forman un eje fundamental para la modificación de los sistemas educativos que se hallan en verdaderos espacios en equidad, respeto y compromiso con el bienestar de los estudiantes. Por lo tanto, forman una educación cada vez más humana, que prepara para los desafíos de un mundo diverso y cada vez más complicado.

El contexto rural y las barreras en la educación inclusiva

Dentro de los entornos rurales, los obstáculos a la inclusión educativa son una expresión de las discriminaciones estructurales arraigadas y las restricciones culturales que definen dichas comunidades. Tales obstáculos no solo dificultan el acceso a la educación, sino también los estándares que determinan el proceso de formación. Buitrago y Valbuena (2022) argumentan que:

La educación rural colombiana sufre una clara fragmentación a partir del sesgo creado entre educación urbana y rural lo cual se ve reflejado en la falta de recursos, infraestructura inapropiada de los establecimientos educativos, escasas vías de acceso y en malas condiciones, baja compensación salarial para cubrir las necesidades de los docentes que desempeñan esta labor en las zonas más apartadas y la falta de tecnologías educativas básicas como la internet entre otras; dicho esto lo importante es centrarse en la búsqueda de estrategias que den prioridad a situaciones como el traslado de los niños desde sus casas al centro educativo y viceversa, acondicionamiento de la infraestructura de los

centros de educación rural, aumento del personal docente especializado en educación especial, acompañamiento y seguimiento a la diversidad,, apoyo a las familias, acceso a internet gratuito y acompañamiento profesional a los estudiantes con necesidades especiales.(p. 125)

Una de las barreras más importantes que se identifica en los contextos rurales es la no disponibilidad de una infraestructura adecuada. Las escuelas por lo general funcionan en condiciones bastante deficientes, ya que hay escasas disponibilidades de espacios físicos, recursos educativos y tecnologías. En las áreas rurales se nota la limitada infraestructura educativa lo que se transforma en un factor adicional que agudiza la desventaja educativa de los alumnos, impidiendo su aprendizaje relevante. Esto impacta particularmente a aquellos con discapacidades, cuya inserción en la familia demanda medios que a su vez están modificados.

Otro reto crucial es la poca formación de los profesores en enfoques inclusivos y habilidades socioemocionales. Esto resalta la exigencia de programas de formación continua que incorporen las características determinadas de estos contextos. Además de las barreras estructurales, los contextos rurales enfrentan factores culturales y sociales que obstaculizan la adopción de estrategias inclusivas. La discriminación basada en la etnia, género o trasfondo socioeconómico es una práctica común en estas comunidades, lo que dificulta el establecimiento de entornos educativos justos.

Asimismo, la falta de dispositivos tecnológicos también representa un desafío en los entornos rurales. Durante las ramificaciones del Covid-19, esta falta se hizo aún más notable, afectando a las comunidades rurales con mayor dureza y agravando las

inequidades educativas ya existentes. Como señalan González de la Cruz y González (2024, citado en Ibarra, 2017) se puede afirmar que, "la enseñanza en zonas rurales presenta desafíos debido a la falta de acceso a las TIC, lo que genera una brecha digital en comparación con las áreas urbanas, afectando los resultados académicos" (p. 42).

Es importante tener en cuenta que los obstáculos que reprimen la inclusión educativa en las zonas rurales no pueden considerarse en forma aislada. De acuerdo con Ramírez y Herrera (2024):

Para superar esta barrera, es fundamental que las políticas educativas se adapten a las necesidades locales y se enfoquen en crear soluciones contextuales que respondan a las realidades específicas de cada comunidad educativa. El uso de tecnologías innovadoras se destaca como una oportunidad clave para eliminar barreras físicas y cognitivas, facilitando que los estudiantes con discapacidades accedan a los recursos educativos en igualdad de condiciones. Sin embargo, para maximizar su impacto, es necesario garantizar la accesibilidad de estas herramientas y la formación continua del personal docente en su uso efectivo (p. 61)

En suma, instancia, el progreso global que tiene las competencias socioemocionales de los estudiantes ha sido un factor intrínseco y primordial en la transversalidad en un marco de educación inclusiva para la ruralidad. De ahí, la importancia de incluir programas de educación socioemocional como herramientas para la creación de un enfoque inclusivo más integral para las zonas rurales del país.

En consecuencia y para concluir, los contextos rurales son de cierta manera lejos de ser ideales y presentan una serie de dificultades; sin embargo, tienen más probabilidades de tener oportunidades para crear e implementar estrategias inclusivas

basadas en activos de la comunidad. El presente trabajo resalta la naturaleza imperativa de abordar los enfoques de la pedagogía inclusiva con habilidades socioemocionales en desarrollo a fin de superar las barreras existentes y garantizar un aprendizaje de calidad para todos.

METODOLOGÍA

Enfoque

El presente estudio optó por un enfoque cualitativo, al buscar comprender y conocer en mayor profundidad la relación entre las competencias socioemocionales y la inclusión educativa en la vivencia de las personas y el entorno en el que se enmarca, en este concretamente en el Corregimiento del Limón, del municipio de Chaparral en la región del Tolima. Con tal enfoque, el fenómeno fue explorado desde la perspectiva de la subjetividad, las voces de los participantes y las interacciones en el ambiente. Hernández Sampieri et al. (2014) indican que el “enfoque cualitativo Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7).

El estudio de caso fue el método implementado en dicha investigación, con el objetivo de dar cuenta de forma completa a las dinámicas y las barreras presentes en la inclusión educativa en la institución seleccionada. Hay muchas maneras de determinar el estado de los estudios de caso. En ese orden de ideas, el diseño metodológico, atañe

al diseño exploratorio y descriptivo. Por un lado, la investigación es descriptiva porque su objetivo es describir pormenorizadamente todas las cadenas de actividades y barreras pedagógicas en un caso concreto de inclusión educativa en una comunidad rural determinada. Por otro lado, la investigación es exploratoria, ya que el estudio se basa en una única ecuación de caso lo que permite obtener conocimiento en el fenómeno poco conocido como la inclusión educativa en la comunidad rural. Por lo tanto, es posible describir cómo se realiza un evento sin realizar análisis causales ni correlacionales.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) estos los definen de la siguiente manera:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (pp. 91-92)

Unidad de análisis

Los participantes del estudio fueron profesores, estudiantes y padres de familia, utilizando un método de muestreo intencionado que brindó la oportunidad de reflexionar sobre diferentes puntos de vista. Se incluyeron cinco profesores que habían trabajado en la escuela durante más de tres años, siete estudiantes de grado superior (10° y 11°) de diferentes géneros y antecedentes socioeconómicos, así como tres padres cuyos hijos enfrentaban serias barreras para la educación. Esta selección permitió obtener una imagen general de los patrones relacionados con la inclusión escolar y familiar.

Cuadro 1.

Características de los participantes seleccionados

Grupo	N° de participantes	Criterios de inclusión
Profesores	5	Experiencia mayor o igual a 3 años.
Estudiantes	7	Variedad en género y contexto socioeconómico.
Padres de familia	3	Padres con hijos que enfrentan dificultades educativas.

Nota. La tabla muestra las principales características de los participantes seleccionados para el objeto de estudio.

Técnicas de recolección de datos

Se emplearon tres técnicas principales para obtener información: entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. Los participantes, que mediante entrevistas semiestructuradas pasaron a ser 15, elaboraron en detalle sus percepciones y experiencias en términos de barreras e incentivos para la inclusión educativa. Estas preguntas estaban a la par de los objetivos de la investigación que tenían que ver con las competencias socioemocionales, la dinámica del aula y los aspectos culturales que constituyen el proceso de inclusión.

Por otro lado, la observación participante se realizó durante 10 lecciones en el aula y actividades escolares, lo que permitió ser grabado de manera audible y visible incluso durante la interacción real de maestros, alumnos y familias. Esta técnica fue crucial para ayudar a comprender las dimensiones de la vida social rural y la pedagogía. Además, se llevó a cabo un análisis documental, que consistió en revisar documentos curriculares, actas de reuniones escolares e informes administrativos, lo que hizo posible enmarcar las prácticas educativas en un contexto institucional.

Se llevó a cabo la etapa de recopilación de datos durante el intervalo de tres meses (enero-marzo de 2021), y se cumplieron todas las directrices éticas, incluida la autorización informada de los participantes y la privacidad de los datos suministrados.

Procesamiento de análisis

El procesamiento de análisis de datos se refiere al conjunto de métodos empleados para analizar, modificar y ordenar información con el objetivo de obtener datos valiosos, detectar patrones y tomar decisiones basadas en evidencia. Este procedimiento comprende la purificación, análisis y representación de la información.

Con base en Hernández Sampieri et al. (2014):

En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otras), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque), además de las narraciones del investigador (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo, ya sea una libreta o un dispositivo electrónico). (pp.91-92)

De esta manera, los datos recolectados para esta investigación utilizaron un análisis cualitativo, siguiendo una serie de etapas, donde primero, los participantes se involucraron en una lectura detallada, que conllevó varias lecturas de transcripciones, apuntes de observación y otros recursos relevantes, con el objetivo de superar la falta de conocimiento sobre los datos. Luego, se elaboraron códigos preliminares que representaban temas vinculados a las barreras estructurales, culturales y pedagógicas, además de las estrategias inclusivas que se pusieron en marcha.

Cuadro 2.

Principales temas emergentes en el análisis

Tema principal	Subtemas	Evidencia
Dificultades estructurales	Carencia de recursos e infraestructura precaria.	“Los estudiantes carecen de acceso a internet” (Docente 3).
Dificultades culturales	Prejuicios, discriminación.	“Las familias étnicas no siempre son incluidas en la comunidad general” (padre 2).
Estrategias pedagógicas inclusivas	Uso de competencias socioemocionales	“Las dinámicas grupales ayudan a que todos sean participes en los procesos” (Estudiante 5).

Nota. Esta tabla revela los principales temas que emergieron durante la categoría de análisis.

Los primeros códigos fueron agrupados en núcleos, que incluían la escasez de infraestructura y la disponibilidad de recursos tecnológicos, que formaron las barreras estructurales; discriminación y prejuicio, que formaron las barreras culturales; y estrategias pedagógicas: adopción de planes de estudio flexibles y cuestiones relacionadas con el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Se intentaron revisar y mejorar esos temas para asegurar su enunciación interna en interacción con los objetivos del estudio. Finalmente, se sintetizaron aquellas distinciones en un relato que

describía las vivencias y perspectivas de los participantes, mientras se enfatizaban los vínculos entre las habilidades socioemocionales y la integración educativa dentro del escenario sociocultural de las áreas rurales.

Un hallazgo significativo en este análisis fue relevante el apoyo de profesores, estudiantes y familias para abordar las barreras a la inclusión educativa. Las redes de apoyo comunitario surgieron como un factor importante en la promoción de estrategias inclusivas efectivas al compensar las limitaciones estructurales y aumentar el sentido de pertenencia de los actores educativos. Además, se reveló que la formación de los profesores en inclusión y competencias socioemocionales no solo mejoró las prácticas pedagógicas, sino que también cambió las actitudes de los profesores sobre la diversidad como un recurso educativo.

Finalmente, en cuanto a la ética, la investigación se adhirió a los principios de respeto a las personas, confidencialidad y transparencia de forma adecuada. Todos los participantes del estudio sabían cuál era el objeto de estudio y estaban completamente informados en relación con los objetivos del mismo, firmando el formulario de consentimiento informado previo a la participación de la investigación. Además, también se evitaron posibles fuentes de sesgo cultural o prejuicio que pudieran distorsionar el análisis de datos. Las restricciones del estudio comprendieron el reducido tamaño de la muestra seleccionada y los problemas logísticos relacionados con el contacto con la comunidad rural, lo que enfatiza la necesidad de futuros estudios que aumenten el tamaño de la muestra y añadan otras perspectivas.

RESULTADOS

Este estudio de investigación cualitativa ha hecho posible identificar barreras notables y estrategias pedagógicas aplicadas en los procesos de inclusión en la educación en el Corregimiento del Limón, Chaparral, Tolima. Estos resultados están estructurados de acuerdo con las principales barreras que se identificaron (estructurales, culturales y pedagógicas) y las estrategias aplicadas con el fin de promover la inclusión educativa.

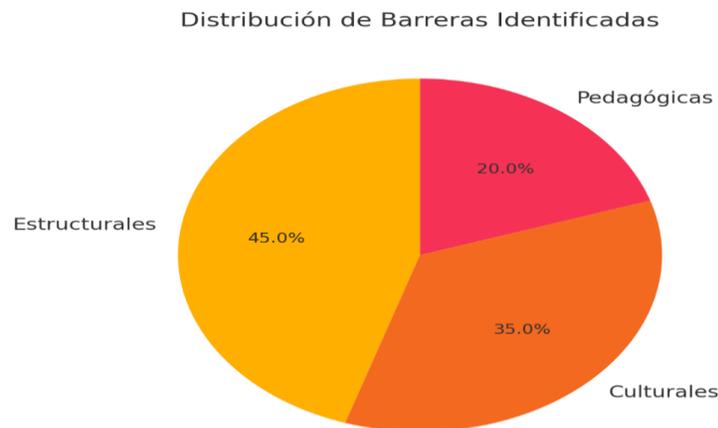
Los participantes señalaron que las barreras estructurales son la principal limitante para la inclusión educativa en el contexto rural. Estas barreras incluyeron infraestructura inadecuada, recursos tecnológicos insuficientes y la limitación a materiales pedagógicos. Según uno de los docentes entrevistados: "La ausencia de conexión a internet y de espacios físicos apropiados limita gravemente el aprendizaje de los estudiantes". Durante las observaciones realizadas, se evidenció que en una de las aulas los estudiantes compartían un único libro de texto, lo que dificultaba el desarrollo de actividades grupales.

Por otro lado, las barreras culturales surgieron como una restricción importante, especialmente para los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas y afrodescendientes. Un padre declaró que, "A veces, los niños no se sienten parte de la escuela porque sus tradiciones no son valoradas". En ese sentido, se documentó que los estudiantes indígenas fueron sistemáticamente excluidos de las actividades culturales porque sus celebraciones tradicionales fueron ignoradas institucionalmente.

Por otro lado, en el ámbito pedagógico, se hicieron evidentes fuertes dificultades relacionadas con la caracterización de la formación docente en enfoques inclusivos, como, por ejemplo, las competencias socioemocionales. En términos del manejo de aulas con diversidad cultural y de necesidades educativas especiales, el 70% de los docentes expresó que no se sentían preparados. Así, en una observación a un estudiante con discapacidad motriz, este no fue capaz de recibir las adaptaciones necesarias para percibir y participar en la clase, lo que resultó en frustración de sus compañeros y del propio estudiante.

Figura 1.

Distribución porcentual de las barreras identificadas



Nota. La gráfica representa la distribución de las barreras que se identificaron durante la investigación.

A pesar de las barreras, los profesores y la comunidad educativa idearon estrategias pedagógicas que demostraron ser efectivas para superar estos desafíos. Entre las más notable se encontraban el uso de currículos adaptativos, el reforzamiento de las competencias socioemocionales y la colaboración entre diferentes actores educativos.

Se observó que el 75% de los profesores organizó actividades que buscaban el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, tales como juegos de manos o ejercicios de empatía. En las palabras de un docente participante en la entrevista, “El trabajo en grupo proporciona a los estudiantes una comprensión de sus emociones y las de sus compañeros”. Un ejemplo reportado es el uso de círculos de diálogo, en el que estudiantes expusieron sus vivencias afectivas, favoreciendo la construcción de la confianza y el respeto.

En este aspecto, el uso de currículos adaptativos facilitó a los docentes la elaboración de actividades orientadas a las características de cada aprendiz. A modo de ilustración, en una sesión de educación matemática, una profesora empleó audiovisuales y un material manipulativo a la enseñanza de un niño con discapacidad cognitiva leve. Esta estrategia mejoró considerablemente la comprensión del niño y ayudó a promover la integración en el grupo.

Cuadro 3.

Estrategias pedagógicas más implementadas

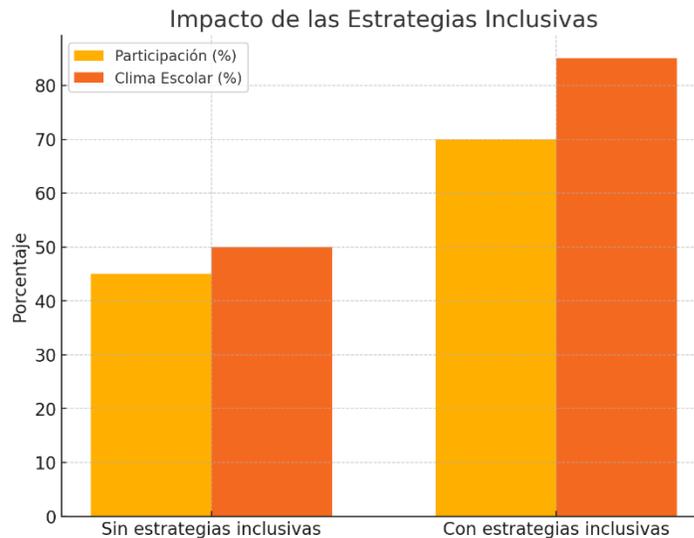
Estrategia	Frecuencia %
Currículos adaptivos	60%
Fortalecimiento en competencias socioemocionales	75%
Articulación entre profesores, estudiantes y familias	50%

Nota. La siguiente tabla refleja aquellas estrategias pedagógicas, las cuales fueron implementadas durante el estudio y la frecuencia con la que fue aceptada por los participantes.

Las estrategias implementadas tuvieron una influencia notable en el desempeño escolar de los alumnos. Se observó que las aulas donde se emplearon estas estrategias registraron un aumento del 20% en la participación de los alumnos y un aumento del 15% en el rendimiento académico promedio general. Por el contrario, las aulas que no adoptaron prácticas inclusivas tenían niveles más altos de conflictos y tasas de abandono escolar.

Figura 2.

Impacto de las estrategias implementadas en términos de participación y clima escolar



Nota. Esta gráfica muestra el impacto en porcentaje (%) que tuvieron estas estrategias inclusivas a nivel participativo y de clima escolar.

Un impacto concreto de esta actuación se apreció en un grupo donde se incentivó la acción conjunta de los docentes con las familias. Esto supuso la inclusión de sesiones semanales para la planificación de actividades en la comunidad, lo que redujo significativamente los niveles de ausentismo al disminuir de un 25% a un 10% en un periodo de tres meses. Igualmente, se apreció también que los alumnos que participaron en esta actividad tendieron a tener un mayor sentido de pertenencia y motivación para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

En esta investigación se logró evidenciar que la educación inclusiva en contextos rurales enfrenta múltiples barreras, tanto estructurales como culturales y pedagógicas, pero también presenta oportunidades significativas para transformar las dinámicas escolares y comunitarias.

En primer lugar, las desigualdades educativas se derivan de las barreras estructurales relacionadas con la falta de infraestructura y tecnología. Estas limitaciones no sólo obstaculizan el acceso de los educandos al aprendizaje, sino que también mantienen al margen a ciertas comunidades rurales en los anales de historicidad. Como barrera también se encuentra el escaso o nulo reconocimiento de las tradiciones culturales indígenas y afrodescendientes. Esto a la vez vuelve alarmante la cuestión de cómo construir entornos escolares que son necesarios para la valorización de la diversidad y de todas las identidades culturales de los estudiantes.

En segundo lugar, las estrategias pedagógicas inclusivas, tales como el reforzamiento de competencias socioemocionales y la utilización de currículos flexibles, se revelaron como herramientas claves en la optimización del ambiente escolar y la implicación activa de los alumnos en dicho ambiente. Estas estrategias no solo tuvieron un efecto importante en el rendimiento académico, sino que también ayudaron a crear una cultura de pertenencia y respeto en los espacios de aprendizaje. La realización de círculos de diálogo y actividades grupales dan cuenta de cómo estas prácticas pueden

cambiar las interacciones entre los estudiantes y sus profesores, para lograr aprendizajes más relevantes y justos.

Hay que resaltar en el estudio la razonable colaboración entre los docentes, las familias y las comunidades como un eje fundamental para alcanzar la inclusión educativa deseada. Las experiencias documentadas en este trabajo hicieron evidente que el involucramiento de las familias en la planificación de actividades y en la ejecución de decisiones escolares, no solo favorece el tejido social, sino que también aumenta el compromiso y las ganas de los alumnos. Estas prácticas enfatizan la necesidad de diseñar políticas educativas que fomenten la participación comunitaria como uno de los mecanismos para enfrentar los retos de la inclusión en los espacios rurales.

Asimismo, este estudio muestra que la inclusión educativa en los entornos rurales enfrenta un sinnúmero de desafíos, pero también presenta muchas oportunidades para cambiar la vida escolar y comunitaria. La lección clave que surge de la entrevista es que las escuelas y los actores comunitarios necesitan fortalecer sus redes de apoyo. Las familias contribuyen enormemente al compromiso de los estudiantes cuando se les da un papel en el sistema educativo. Sin embargo, igualmente importante es el sentido de pertenencia que las comunidades segregadas pueden aportar a la inclusión cuando la calidad es un objetivo común, la implementación de soluciones adecuadas y sostenibles se facilita.

Además, el estudio subraya que la creación de un ambiente inclusivo no se limita a los obstáculos materiales o curriculares, sino que requiere, por ende, una transformación radical en las posturas de los docentes y la gerencia educativa. Es fundamental un enfoque holístico que no solo proporcione el fundamento en métodos pedagógicos, sino que también indique competencias emocionales y de solución de conflictos. El ambiente educativo que valora y respeta a todos los estudiantes contribuye a disminuir la disparidad entre el acceso a la educación y a la igualdad de calidad.

Otra conclusión significativa es que, a pesar de ser frecuentemente consideradas un lujo en áreas rurales, las tecnologías educativas pueden convertirse en un recurso potente cuando se ajustan a las circunstancias locales. Las plataformas en línea, aplicaciones para dispositivos móviles e incluso los recursos fuera de internet pueden ser utilizados de forma creativa para potenciar los procesos educativos. El secreto radica en asegurar que estas herramientas sean accesibles y relevantes para los alumnos de zonas rurales, y que no se transformen en un nuevo obstáculo tecnológico que margine a las que se encuentren en posición de desventaja.

Por otro lado, es crucial enfatizar el rol que desempeñan las políticas educativas a nivel nacional y regional en la optimización de la inclusión en la educación. Aunque existen políticas, a menudo no son lo suficientemente precisas para atender las necesidades específicas de los entornos rurales. Este análisis destaca la necesidad de desarrollar políticas públicas que no solo consideren la inclusión desde un enfoque global, sino que además ofrezcan recursos, capacitación y respaldo específicos para las

áreas rurales. Las políticas deben ser flexibles y ajustarse de manera constante a las transformaciones sociales y culturales de las comunidades, para que la inclusión no sea una promesa incumplida, sino una realidad experimentada por todos los alumnos.

Por último, otro elemento crucial que resalta en este estudio es la relevancia de la resiliencia en las comunidades rurales. Pese a los diversos obstáculos, numerosas de estas comunidades han evidenciado una notable habilidad para ajustarse y hallar soluciones creativas a los desafíos educativos. Los modelos de educación comunitaria, como las instituciones educativas que utilizan recursos locales o los sistemas de enseñanza cooperativa, representan cómo las comunidades pueden convertirse en participantes activos en la edificación de un futuro educativo inclusivo. La habilidad de las comunidades para movilizarse y hallar soluciones locales a los retos es un punto fuerte que necesita ser respaldado y fomentando.

AGRADECIMIENTOS

Nuestra intención es expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que facilitaron la realización de este análisis. Primero, expresamos nuestra gratitud a nuestros mentores y consejeros, cuya orientación, respaldo y saberes fueron esenciales para realizar este trabajo. Sus consejos y críticas útiles nos facilitaron el enriquecimiento y perfeccionamiento de cada segmento de nuestra investigación.

Particularmente, agradecemos a las comunidades rurales que colaboraron en este estudio, por su disposición y cooperación. Sin su disposición y dedicación, este esfuerzo no habría sido factible. Sus vivencias y saberes nos han facilitado entender más a fondo las circunstancias y los retos a los que se enfrentan en el sector educativo.

También queremos expresar nuestro agradecimiento a nuestros colegas de trabajo, por su respaldo recíproco y el compromiso con el que hemos llevado a cabo este proyecto. El trabajo en equipo ha resultado crucial para alcanzar los resultados que hoy mostramos. Sin la labor en equipo, la investigación no habría llegado a la profundidad y abundancia que posee.

Por último, expresamos nuestro agradecimiento a nuestras familias, por su entendimiento, paciencia y respaldo sin reservas durante todo el proceso de investigación. Su respaldo emocional y motivación nos proporcionaron la energía requerida para vencer los obstáculos que aparecieron en la travesía.

REFERENCIAS

- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388 - 401. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Anilema Paca, G. M., Maldonado Silva, G. P., Vásquez Días, L. E., Solano Prado, G. E., Silva Fuentes, J. B., & Aguay Paredes, D. A. (2024). Inclusión de habilidades socioemocionales en los programas educativos: claves para el desarrollo integral del estudiante. *South Florida Journal of Development*, 5(12), 1-15. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-018>
- Aragundi Valle, R., & Game Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010>
- Arán Sánchez, A. (2021). LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: UN ESTUDIO DE CASO. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 58-75. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214952>
- Bermudez Cantillo, C. E. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309–325. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>
- Buitrago Carreño, N. Y., & Valbuena Montiel, M. C. (2022). Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana. *Newman Business Review*, 8(1), 123–138. <https://doi.org/10.22451/3002.nbr2022.vol8.1.10075>
- Carrascal Moraga, M., Maneiro Dios, R., & Revesado Carballares, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *EFDeportes*, 27(288), 1-16. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., R, V. G., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf>

- Delgado Muñoz, M. B., Mendoza Catagua, M. N., & Salcedo Quijije, J. F. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva [Teaching competences for inclusive education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180>
- Delgado Villalobos, M., & López Riquelme, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *REVISTA ConCiencia EPG*, 7(1), 43-74. Obtenido de <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/121/131>
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Forga Garland, X. (2022). *Influencia de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en el desempeño académico escolar de niños y adolescentes*. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12724/16318>
- González de la Cruz, D., & González Torres, J. (2024). La importancia de los medios tecnológicos en zonas rurales. En L. M. Hernández Govea, L. B. Vidal Turrubiates, L. d. López Díaz, & M. Torres Jiménez, *libro de innovación educativa*. (págs. 40-48). Fondo editorial Universitario. Obtenido de <https://pculturales.ujat.mx/FilesPublicaciones/files462/innovacion%20educativa.pdf#page=41>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Guerrero U, D. J., Rojas G, D. L., & Escalona L, J. L. (2024). Las Prácticas Pedagógicas y la Educación Inclusiva: Un Escenario de Reflexión. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(14), 114-124. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i14.1388>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL. Obtenido de https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf

- Pascual Ochando, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1594>
- Ramírez Solórzano, F. L., & Herrera Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2024). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>
- Sánchez Soriano, M. E. (2025). La educación socioemocional en a educación básica: Importancia y estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y niñas. *Imaginario Social*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.59155/is.v8i1.258>
- Torres Hernández, E. F. (2025). Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1), 1-27. Obtenido de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/4282/4656>
- Trucco, D. (2023). Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible. *Revista de la CEPAL*(141), 218-231. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ea5665bd-468c-4864-ba3c-0c890651f617/content>
- Zambrano Loor, E. L., & Vargas Solis, G. A. (2024). Educación emocional en el aula de la básica elemental y media: claves para un desarrollo integral. *Dominio de las ciencias*, 10(3), 2268-2286. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4034/8370>