

**EFFECTIVIDAD DE INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO
COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS**
**EFFECTIVENESS OF PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS IN THE COGNITIVE
AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPECIFIC
EDUCATIONAL NEEDS**

Autores: ¹María Maricela Piedra Ramos, ²Elida Yesenia Bajaan Quintana y ³Darwin Emigdio Coello Goiburo.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5816-0258>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3215-0444>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8009-8324>

¹E-mail de contacto: mpiedrar@uteq.edu.ec

²E-mail de contacto: ebajanaq@uteq.edu.ec

³E-mail de contacto: Emigdio.coello@educación.gob.ec

Afiliación: ¹*2*Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador). ³*Ministerio de educación, (Ecuador).

Artículo recibido: 7 de Septiembre del 2026

Artículo revisado: 9 de Septiembre del 2026

Artículo aprobado: 9 de Septiembre del 2026

¹Psicóloga Educativa y orientadora vocacional, graduada en la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación, mención sexualidad, graduada en la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster en Educación, mención en intervención psicopedagógica, graduada de la Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo, (Ecuador). Magíster en Educación inicial, con mención en innovación en el desarrollo infantil, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Inteligencia Artificial para la Educación, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación, mención educación primaria, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Educación, mención en inclusión educativa y atención a la diversidad, graduada de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, (Ecuador).

³Psicólogo Educativo y orientador vocacional, graduado de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster en Educación inclusiva, con mención en intervención psicoeducativa, graduado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas exige intervenciones psicopedagógicas capaces de responder, de manera simultánea, a los procesos cognitivos, socioemocionales y pedagógicos implicados en el aprendizaje. El objetivo de este estudio fue analizar la efectividad de intervenciones recientes y reconocer las condiciones que favorecen resultados sostenibles en escenarios educativos inclusivos. Se realizó una revisión integrativa de alcance descriptivo-analítico, sustentada en cinco trabajos de síntesis publicados entre 2023 y 2026 y complementada con quince investigaciones recientes vinculadas con funciones ejecutivas, Diseño Universal para el Aprendizaje, aprendizaje socioemocional, participación social, relaciones docente-estudiante y apoyos a estudiantes con discapacidades del desarrollo. Los hallazgos muestran mejores resultados cuando la intervención parte de una valoración inicial, define objetivos observables y combina apoyos

pedagógicos, cognitivos y socioemocionales con seguimiento sistemático. El Diseño Universal para el Aprendizaje presentó un efecto moderado sobre el rendimiento académico ($g = 0,43$), mientras las intervenciones basadas en actividad física alcanzaron beneficios en funciones ejecutivas ($g = 0,60$). En el ámbito socioemocional, la participación escolar no garantiza por sí sola reciprocidad, amistad ni pertenencia. Se concluye que la efectividad aumenta cuando evaluación, planificación, mediación docente, participación familiar, coordinación interdisciplinaria y ajuste de apoyos se articulan como un proceso continuo coherente.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo, Desarrollo socioemocional, Educación inclusiva, Intervención psicopedagógica, Necesidades educativas específicas.

Abstract

Attention to students with specific educational needs requires psychopedagogical interventions

capable of responding, simultaneously, to the cognitive, socio-emotional and pedagogical processes involved in learning. The objective of this study was to analyze the effectiveness of recent interventions and recognize the conditions that favor sustainable results in inclusive educational settings. An integrative review of descriptive-analytic scope was carried out, based on five synthetic works published between 2023 and 2026 and complemented with five recent investigations linked to executive functions, Universal Design for Learning, socio-emotional learning, social participation, teacher-student relationships and support for students with development disabilities. The hallmarks show better results when the intervention starts from an initial assessment, defines observable objectives and combines pedagogical, cognitive and socio-emotional support with systematic follow-up. The Universal Design for Learning had a moderate effect on academic performance ($g = 0.43$), while interventions based on physical activity achieved benefits in executive functions ($g = 0.60$). In the socio-emotional sphere, school participation does not in itself guarantee reciprocity, friendship or belonging. It is concluded that effectiveness increases when evaluation, planning, teaching mediation, family participation, interdisciplinary coordination and support adjustment are articulated as a continuous coherent process.

Keywords: Cognitive development, Socio-emotional development, Inclusive education, Psychopedagogical intervention, Specific educational needs.

Sumário

A atenção aos estudantes com necessidades educativas específicas exige intervenções psicopedagógicas capazes de responder, de maneira simultânea, aos processos cognitivos, socioemocionais e pedagógicos implicados na aprendizagem. O objetivo deste estudo foi analisar a eficácia das intervenções recentes e reconhecer as condições que favorecem os resultados sustentáveis em cenários educativos inclusivos. Foi realizada uma revisão integrativa de alcance descritivo-analítico,

sustentada em cinco trabalhos de síntese publicados entre 2023 e 2026 e complementada com quinze investigações recentes vinculadas com funções executivas, Design Universal para a Aprendizagem, aprendizagem socioemocional, participação social, relações docente-estudante e apoio a estudantes com deficiência del desarrollo. Os hallazgos presentan mejores resultados cuando a intervención parte de una valoración inicial, define objetivos observables e combina apoyo pedagógico, cognitivo e socioemocional con acompañamiento sistemático. O Design Universal para a Aprendizagem apresentou um efeito moderado sobre o desempenho acadêmico ($g = 0,43$), enquanto as intervenções baseadas na atividade física alcançaram benefícios nas funções executivas ($g = 0,60$). No âmbito socioemocional, a participação escolar não é garantida apenas por reciprocidade, amizade e persistência. Conclui-se que a eficácia aumenta quando a avaliação, o planejamento, a mediação docente, a participação familiar, a coordenação interdisciplinar e o ajuste de apoio são articulados como um processo contínuo e coerente.

Palabras-clave: Desarrollo cognitivo, Desarrollo socioemocional, Educación inclusiva, Intervención psicopedagógica, Necesidades educativas específicas.

Introducción

Atender a estudiantes con necesidades educativas específicas supone algo más que modificar una actividad cuando la dificultad ya se ha hecho evidente. Las barreras pueden expresarse en la comprensión, la atención, la memoria de trabajo, la autorregulación, la comunicación, la interacción social o incluso en el acceso a experiencias de aprendizaje significativas. Cuando estas señales se abordan por separado, la respuesta educativa suele llegar tarde y termina centrada en aquello que el estudiante no logra hacer. La intervención psicopedagógica exige una mirada distinta:

comprender cómo aprende, reconocer qué condiciones del entorno favorecen o limitan su participación y decidir qué apoyos pueden incorporarse sin alejarlo de la dinámica cotidiana del aula. Los estudios recientes permiten precisar esta perspectiva. Sadozai et al. (2024), en un metaanálisis de 180 investigaciones, identificaron dificultades en funciones ejecutivas como un patrón transversal en distintas condiciones del neurodesarrollo, con un efecto global moderado frente a los grupos de comparación ($g = 0,56$). En el ámbito escolar, Holzer y Moser (2026) revisaron 21 estudios sobre educación inclusiva en secundaria y observaron un mejor rendimiento y mayor progreso académico entre estudiantes con necesidades educativas especiales, sin evidencia consistente de efectos negativos para sus compañeros. Leídos en conjunto, estos resultados invitan a intervenir tanto sobre los procesos de aprendizaje como sobre las condiciones que el contexto ofrece para sostenerlos.

La dificultad aparece al intentar convertir ese principio en cambios que se mantengan en el tiempo. Tsou et al. (2026), tras examinar 56 estudios sobre inclusión social de estudiantes autistas, encontraron que muchas intervenciones facilitan el acceso y la participación en actividades escolares, pero no siempre se traducen en reciprocidad entre pares, amistad o sentido de pertenencia. En países de ingresos bajos y medios, Alpuche De Lille et al. (2025) analizaron 29 estudios y reconocieron a la escuela como un espacio estratégico para ofrecer apoyo psicosocial a niños y adolescentes con discapacidades del desarrollo. Sin embargo, la diversidad de las intervenciones y el riesgo de sesgo limitan la posibilidad de generalizar sus resultados. Esta diferencia es relevante: estar en el aula, participar y sentirse incluido no son experiencias equivalentes. Las

necesidades educativas específicas no determinan, por sí mismas, el desempeño escolar. Desde una lectura psicopedagógica, importa la relación entre las características del estudiante y las oportunidades que ofrece su entorno: las expectativas docentes, la organización de las tareas, la accesibilidad de los materiales, el apoyo familiar, los vínculos con los pares y el clima del aula. Intervenir, en este marco, no equivale a reducir la exigencia ni a construir un recorrido paralelo. Implica reconocer barreras y disponer apoyos que hagan posible aprender y participar en condiciones más equitativas. La inclusión cobra sentido cuando transforma la experiencia educativa concreta y no cuando se limita a garantizar presencia física.

En este trabajo, la intervención psicopedagógica se asume como un proceso que enlaza valoración, definición de objetivos, selección de apoyos, aplicación, seguimiento y ajuste. Esta secuencia ayuda a evitar dos prácticas frecuentes: adoptar estrategias porque están de moda o mantenerlas sin comprobar si producen cambios. El metaanálisis de King et al. (2023) ilustra esta necesidad. La enseñanza sustentada en Diseño Universal para el Aprendizaje mostró un efecto combinado moderado sobre el rendimiento ($g = 0,43$), aunque los resultados variaron según las características de la intervención y del propio estudio. La flexibilidad pedagógica, por tanto, necesita criterios de implementación y evidencias que permitan revisar las decisiones en lugar de asumirlas como efectivas de antemano. El desarrollo cognitivo involucra atención, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, planificación y resolución de problemas, entre otros procesos. Sadozai et al. (2024) muestran que las dificultades ejecutivas atraviesan distintas condiciones del neurodesarrollo, aunque no se

presentan de la misma manera en todos los estudiantes. En otra línea, Liu et al. (2025) identificaron, a partir de 35 estudios incluidos en metaanálisis, beneficios de las intervenciones de actividad física sobre las funciones ejecutivas globales ($g = 0,60$), con efectos en flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, memoria de trabajo y funciones de orden superior. Más que respaldar una estrategia única, estos hallazgos subrayan la necesidad de ajustar intensidad, duración y tipo de apoyo al proceso cognitivo que se busca fortalecer.

La dimensión socioemocional comprende la capacidad de reconocer emociones, regular la conducta, establecer vínculos, pedir ayuda, colaborar y sentirse parte del grupo. Narea et al. (2022) encontraron que la calidad de las interacciones educativas guarda relación con el bienestar infantil y que el equilibrio afectivo del docente puede asociarse con menos dificultades emocionales y conductuales en los estudiantes. Tsou et al. (2026) añaden un matiz especialmente importante para la inclusión: aumentar la frecuencia de participación tiene poco alcance si las relaciones siguen siendo unidireccionales o si el estudiante continúa socialmente aislado (Beatson et al., 2023). Evaluar esta dimensión exige, por ello, mirar no solo cuánto participa el estudiante, sino cómo son sus vínculos, qué reciprocidad existe y hasta qué punto se siente reconocido dentro de la comunidad escolar.

Materiales y Métodos

Se realizó una revisión integrativa de alcance descriptivo-analítico orientada a organizar y contrastar hallazgos recientes sobre intervenciones educativas, cognitivas y socioemocionales dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas. El análisis se articuló alrededor de una pregunta central:

¿qué evidencia aporta la literatura reciente sobre la efectividad de estas intervenciones en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes? El corpus central quedó conformado por cinco trabajos de síntesis publicados entre 2023 y 2026: King et al. (2023), Liu et al. (2025), Alpuche et al. (2025), Tsou et al. (2026) y Holzer y Moser (2026). Para su selección se consideraron cuatro criterios: vínculo directo con aprendizaje, inclusión o desarrollo socioemocional; población escolar o clara aplicabilidad educativa; DOI verificable; y publicación en revistas indexadas en Scopus o Web of Science.

La interpretación se amplió con quince investigaciones complementarias sobre funciones ejecutivas, Diseño Universal para el Aprendizaje, aprendizaje socioemocional, relaciones docente-estudiante, participación social, intervenciones mediadas por pares, transición escolar y apoyos dirigidos a estudiantes autistas o con discapacidades del desarrollo (Badger et al., 2024; Bowman et al., 2023; Cipriano et al., 2023, 2023; Emslander et al., 2025; Frydman y Mayor, 2024; Gacek et al., 2025; Narea et al., 2022). El procedimiento siguió cuatro momentos. Primero se registraron el propósito, el tipo de revisión, la población, la intervención y los principales resultados de cada fuente central. Después, los hallazgos se organizaron en dos ejes: desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional. Posteriormente se contrastaron coincidencias, diferencias y condiciones asociadas con la efectividad. El proceso cerró con la elaboración de una síntesis con orientación psicopedagógica. Debido a la diversidad de poblaciones, intervenciones y medidas de resultado, no se realizó una combinación estadística entre estudios; los tamaños de efecto se conservaron únicamente cuando habían sido informados por los metaanálisis originales.

Tabla 1. Caracterización del corpus documental base.

Estudio	Diseño y alcance	Foco de intervención	Aporte principal
King-Sears et al. (2023)	Metaanálisis: 20 estudios y 50 tamaños de efecto.	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	Efecto moderado en rendimiento académico ($g = 0,43$); variación según la implementación.
Liu et al. (2025)	Revisión sistemática y metaanálisis: 39 estudios; 35 incluidos en el metaanálisis.	Actividad física y funciones ejecutivas en condiciones del neurodesarrollo.	Mejora global de funciones ejecutivas ($g = 0,60$), con efectos en flexibilidad, inhibición y memoria de trabajo.
Alpuche De Lille et al. (2025)	Revisión sistemática: 29 estudios de 13 países de ingresos bajos y medios.	Apoyo escolar en salud mental y dimensión psicosocial.	Resultados favorables en habilidades sociales y otros indicadores; la heterogeneidad y el riesgo de sesgo limitan la generalización.
Tsou et al. (2026)	Revisión sistemática: 56 estudios y 981 estudiantes autistas.	Intervenciones escolares para inclusión social.	Aumenta el acceso y la participación; reciprocidad, amistad y pertenencia no mejoran de forma consistente.
Holzer y Moser Opitz (2026)	Revisión sistemática: 21 estudios de educación secundaria.	Educación inclusiva y rendimiento académico.	Mejor rendimiento y progreso en contextos inclusivos; no se observa una desventaja consistente para los pares sin NEE.

Fuente: Elaboración propia.

El corpus presenta una marcada actualidad: cuatro de las cinco fuentes centrales corresponden a 2025 o 2026 y una a 2023. Dos trabajos incorporan metaanálisis (40 %) y tres corresponden a revisiones sistemáticas con síntesis narrativa (60 %). Esta composición permite poner en diálogo estimaciones cuantitativas con hallazgos interpretativos. Aun así, las diferencias entre diagnósticos, edades, contextos escolares e intervenciones obligan a evitar extrapolaciones simples. Un mismo tamaño de efecto no puede asumirse como equivalente para todos los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Resultados y Discusión

Al comparar los estudios, se observa que las intervenciones más consistentes rara vez se concentran en un solo componente. Alpuche et al. (2025) muestran que los apoyos escolares para niños y adolescentes con discapacidades del desarrollo suelen involucrar no solo al estudiante, sino también a docentes, familias y pares. Tsou et al. (2026) identifican una tendencia similar en autismo: las propuestas que consideran distintos niveles del entorno escolar ofrecen una comprensión más amplia de la inclusión que aquellas centradas únicamente en entrenar habilidades individuales. La efectividad comienza, entonces, con una lectura situada del contexto y se sostiene mediante decisiones que puedan mantenerse en la vida cotidiana de la escuela. Personalizar no

significa construir una escuela diferente para cada estudiante. Significa disponer alternativas razonables dentro de una planificación compartida. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una vía concreta para anticipar y reducir barreras. King et al. (2023) encontraron un efecto moderado sobre el rendimiento académico ($g = 0,43$) frente a condiciones habituales.

Ese resultado no convierte al DUA en una receta. Zhang et al. (2024), al revisar 32 estudios de implementación en educación escolar, advirtieron problemas de alineación entre principios, puntos de verificación y diseños de intervención. En consecuencia, diversificar representación, participación y expresión resulta valioso cuando las decisiones se vinculan con objetivos explícitos, se documentan y se revisan a partir de evidencias de aprendizaje. La mediación docente atraviesa todo el proceso. Observar cómo responde el estudiante, ajustar una consigna, anticipar una dificultad, organizar la interacción entre pares o coordinar con la familia son decisiones pequeñas que pueden cambiar el efecto real de un apoyo.

Narea et al. (2022) relacionan el bienestar docente y la calidad de las interacciones con el bienestar infantil. En una síntesis de segundo orden, Emslander et al. (2025) confirmaron que la calidad de la relación docente-estudiante se

vincula con resultados académicos, motivacionales y de bienestar. Desde esta perspectiva, la formación docente deja de ser un complemento deseable y pasa a convertirse en una condición para sostener la intervención.

En el plano cognitivo, los resultados son más claros cuando la intervención se vincula con procesos bien delimitados. King et al. (2023) reportaron un efecto combinado moderado del DUA sobre el rendimiento académico ($g = 0,43$). Liu et al. (2025), por su parte, encontraron un efecto global de $g = 0,60$ de las intervenciones de actividad física sobre las funciones ejecutivas en niños y adolescentes con condiciones del neurodesarrollo. Los efectos fueron significativos en flexibilidad cognitiva ($g = 0,60$), control inhibitorio ($g = 0,55$), memoria de trabajo ($g = 0,40$) y funciones de orden superior ($g = 0,83$). Las diferencias entre estas magnitudes recuerdan que no todos los procesos responden del mismo modo y que la intervención debe definirse a partir del resultado que se pretende modificar. Los recursos específicos también exigen una lectura prudente.

Gacek et al. (2025) evaluaron neurofeedback en un contexto escolar con estudiantes autistas y con discapacidad intelectual. El grupo experimental mejoró en atención sostenida ante estímulos simples, pero no mostró avances equivalentes en atención selectiva ni en tareas de mayor demanda cognitiva. Este hallazgo tiene una implicación práctica importante: una herramienta puede resultar útil para una habilidad concreta y no producir el mismo efecto en otras. Por eso, la decisión psicopedagógica necesita precisar qué se espera fortalecer y con qué indicador se comprobará el cambio. Los resultados de Sadozai et al. (2024) ayudan a comprender esa variabilidad. Su metaanálisis encontró dificultades moderadas

en funciones ejecutivas a través de distintas condiciones del neurodesarrollo ($g = 0,56$), con diferencias asociadas al diagnóstico y a las comorbilidades. Sandbank et al. (2023), en una actualización meta analítica sobre intervenciones tempranas en autismo, también subrayan la necesidad de interpretar los efectos con cautela cuando existen diferencias de diseño, calidad y riesgo de sesgo.

La categoría diagnóstica puede orientar la valoración, pero no reemplazarla. Dos estudiantes con una misma condición pueden necesitar apoyos distintos en atención, planificación, inhibición o memoria de trabajo. La intervención cognitiva gana precisión cuando parte de un perfil funcional y no de expectativas generales derivadas del diagnóstico. En la dimensión socioemocional se identifican avances posibles, aunque menos homogéneos. Alpuche et al. (2025), a partir de 29 estudios realizados en 13 países de ingresos bajos y medios, describieron intervenciones escolares centradas en habilidades sociales, conocimientos, actitudes y prácticas, junto con acciones de fortalecimiento del sistema educativo.

Varios estudios informaron resultados favorables, pero la heterogeneidad y el riesgo de sesgo (moderado o alto en buena parte de la evidencia) obligan a ser prudentes. La escuela tiene un potencial claro como espacio de apoyo, aunque los resultados disponibles todavía no justifican conclusiones uniformes. La calidad de las relaciones ocupa un lugar central. Narea et al. (2022) hallaron asociaciones entre la interacción educativa, el equilibrio afectivo docente y el bienestar de los estudiantes. Cipriano et al. (2023a), en un metaanálisis de 424 estudios y más de medio millón de estudiantes, encontraron mejoras asociadas con programas escolares de aprendizaje

socioemocional en habilidades, actitudes, conductas, relaciones entre pares, funcionamiento escolar y rendimiento. Frydman y Mayor (2024) desde otra aproximación, identificaron en la terapia dramática escolar posibilidades para fortalecer habilidades socioemocionales mediante el juego, la representación y la toma de perspectiva. Estos aportes muestran que el desarrollo socioemocional requiere experiencias de interacción sostenidas, no actividades aisladas. La participación escolar necesita valorarse por su calidad y no solo por su frecuencia. Tsou et al. (2026) encontraron que varias intervenciones aumentan el acceso

de estudiantes autistas a las actividades, pero no siempre mejoran la reciprocidad o la amistad con sus pares. Wang et al. (2025), al revisar 63 estudios sobre participación social de estudiantes con necesidades especiales, organizaron esta experiencia en actividades compartidas, conducta social, relaciones entre pares y autopercepción social. Bowman et al. (2023) y Ragaglia et al. (2026) añaden que las intervenciones mediadas por pares pueden favorecer el involucramiento y la iniciación de interacciones cuando se estructuran con propósitos claros. Esta diferencia es fundamental porque evita equiparar inclusión con presencia física.

Tabla 2. Síntesis de efectividad por dimensión de desarrollo.

Dimensión	Indicadores observables	Intervenciones con mayor respaldo	Condiciones de sostenibilidad
Cognitiva	Atención, memoria, funciones ejecutivas, comprensión, razonamiento, creatividad y rendimiento.	DUA, actividad física estructurada, apoyos a funciones ejecutivas, neurofeedback con objetivos específicos y adaptaciones curriculares.	Objetivos definidos, evaluación inicial, dosificación adecuada, seguimiento y ajuste según la respuesta del estudiante.
Socioemocional	Autoestima, empatía, autorregulación, interacción social, participación y pertenencia.	Apoyos psicosociales escolares, mediación entre pares, experiencias cooperativas y actividades expresivas o dramáticas.	Mediación docente, calidad de la interacción, reciprocidad entre pares, clima seguro y continuidad familia-escuela.
Pedagógica-inclusiva	Acceso al currículo, participación, permanencia, comunicación con la familia y adaptación de estrategias.	DUA, planificación de apoyos, intervención multinivel, coordinación interdisciplinaria y orientación docente.	Responsabilidad institucional, formación docente, accesibilidad y registro sistemático de avances y barreras.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sugieren que la efectividad de una intervención psicopedagógica depende, sobre todo, de la coherencia entre la necesidad identificada, el apoyo elegido y la manera de valorar el cambio. Los tamaños de efecto reportados por King et al. (2023) y Liu et al. (2025) respaldan beneficios en rendimiento y funciones ejecutivas, pero ambos trabajos también registran heterogeneidad y factores moderadores. Zhang et al. (2024) llegan a una conclusión convergente al señalar que la implementación del DUA pierde precisión cuando no se explicita la relación entre el diseño aplicado y los principios que lo sustentan. No resulta razonable, por tanto, trasladar una estrategia de forma mecánica de un contexto a otro. En la experiencia escolar, lo cognitivo y lo socioemocional difícilmente pueden separarse.

Un estudiante puede tener recursos para resolver una tarea y, aun así, participar poco si anticipa fracaso, se siente aislado o no encuentra un lugar reconocido dentro del grupo. Cipriano et al. (2023a) muestran que los programas socioemocionales pueden producir beneficios simultáneos en competencias personales, relaciones y desempeño escolar. Sin embargo, Cipriano et al. (2023b) advierten que la representación de estudiantes con discapacidad y el análisis diferenciado de sus resultados continúan siendo insuficientes en parte de esta literatura. Esta observación es decisiva para la psicopedagogía: una intervención inclusiva no puede dar por supuesto que un efecto promedio describe del mismo modo a todos los estudiantes.

Tabla 3. Ruta psicopedagógica integral para estudiantes con necesidades educativas específicas.

Fase	Propósito	Acciones sugeridas	Evidencia mínima
. Caracterización inicial	Comprender la necesidad educativa desde el estudiante y su contexto.	Observación áulica, entrevista a familia y docente, revisión de tareas, antecedentes y participación.	Ficha de caracterización psicopedagógica.
Planificación de apoyos	Definir objetivos cognitivos y socioemocionales alcanzables.	Seleccionar DUA, apoyos visuales, ajustes de tareas, actividad física estructurada, trabajo entre pares y recursos pertinentes.	Plan breve de intervención con responsables y tiempos.
3Intervención situada	Aplicar los apoyos sin aislar al estudiante de las experiencias de aula.	Sesiones individuales o grupales, mediación docente, trabajo entre pares, actividades lúdicas, retroalimentación y acompañamiento emocional.	Registro semanal de estrategias y respuestas observadas.
. Coordinación familiar e interdisciplinaria	Dar continuidad a los apoyos entre escuela, familia y especialistas.	Acuerdos con representantes, orientación sobre rutinas, comunicación periódica y seguimiento con servicios especializados.	Acta de acuerdos o registro de seguimiento.
. Evaluación y ajuste	Verificar avances y tomar decisiones pedagógicas.	Comparar indicadores iniciales y finales; ajustar estrategias; definir continuidad o cierre progresivo del apoyo.	Informe breve de avances, dificultades y decisiones.

Fuente: Elaboración propia.

Los recursos tecnológicos o especializados pueden ser útiles, pero no deberían convertirse en el centro de la intervención. Gacek et al. (2025) ofrecen un ejemplo ilustrativo: el neurofeedback produjo mejoras en una modalidad específica de atención sostenida, sin resultados equivalentes en otras tareas atencionales. De forma semejante, Liu et al. (2025) muestran variaciones en el efecto de la actividad física según modalidad, duración y frecuencia.

Sandbank et al. (2023) también muestran, en el campo del autismo, que la magnitud de los efectos puede cambiar cuando se consideran características metodológicas y calidad de la evidencia. La implicación es sencilla: no existe una herramienta universalmente efectiva. La inclusión también depende de decisiones institucionales. Holzer y Moser (2026) encontraron mejores resultados académicos para estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos inclusivos, aunque advierten que los factores de selección y contexto deben considerarse al interpretar esos hallazgos. Perrelet et al. (2025), a partir de 233 estudios sobre educación inclusiva de estudiantes autistas, cuestionan enfoques excesivamente centrados en modificar al estudiante y destacan la necesidad de incorporar prioridades de la comunidad educativa. Badger et al. (2024) muestran, además, que la

protección frente al acoso requiere respuestas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad. La inclusión institucional implica, por tanto, aprendizaje, participación, seguridad y pertenencia.

Con base en estos hallazgos se propone una ruta psicopedagógica integral para estudiantes con necesidades educativas específicas. No se plantea como un protocolo rígido ni busca sustituir los procedimientos propios de cada institución. Su propósito es dar continuidad a decisiones que con frecuencia aparecen desconectadas: comprender la situación del estudiante, definir objetivos observables, seleccionar apoyos con respaldo suficiente, aplicarlos en contextos reales, coordinar con la familia y otros profesionales, y revisar los avances antes de decidir si la intervención debe mantenerse o modificarse.

Conclusiones

Los estudios revisados muestran que las intervenciones psicopedagógicas pueden favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de estudiantes con necesidades educativas específicas, aunque sus resultados no dependen de una técnica aislada. Las respuestas más consistentes aparecen cuando valoración, objetivos, selección de apoyos, mediación docente y seguimiento mantienen

una continuidad clara. La evidencia sobre aprendizaje socioemocional (Cipriano et al., 2023a), relaciones docente-estudiante (Emslander et al., 2025) y participación social (Wang et al., 2025) refuerza una misma idea: la calidad de la experiencia educativa importa tanto como la estrategia seleccionada. En la dimensión cognitiva, King et al. (2023) identificaron un efecto moderado del Diseño Universal para el Aprendizaje sobre el rendimiento ($g = 0,43$), mientras Liu et al. (2025) reportaron beneficios globales de la actividad física sobre las funciones ejecutivas ($g = 0,60$).

En el ámbito socioemocional, Tsou et al. (2026) mostraron que aumentar el acceso a actividades no garantiza, por sí solo, reciprocidad o amistad; Alpuche De Lille et al. (2025), por su parte, encontraron resultados favorables en habilidades sociales y otros indicadores psicosociales, aunque dentro de una evidencia todavía heterogénea. Estas diferencias hacen necesario interpretar los avances por dimensiones y evitar afirmaciones generales sobre la efectividad. La principal limitación de esta revisión está en la heterogeneidad de las fuentes centrales. Los trabajos reúnen poblaciones con autismo, TDAH, discapacidad intelectual, otras condiciones del neurodesarrollo y estudiantes con necesidades educativas especiales definidas de manera más amplia. También varían la edad, el contexto, la duración y el tipo de intervención. Esta diversidad amplía la comprensión del problema, pero dificulta la comparación directa de los resultados. Cipriano et al. (2023b) muestran, además, que la discapacidad no siempre se reporta o analiza de manera suficientemente desagregada en estudios escolares, mientras Sandbank et al. (2023) recuerdan que el riesgo de sesgo puede modificar la lectura de los efectos. Estas condiciones exigen prudencia al

generalizar. Las investigaciones futuras necesitan responder con mayor precisión a tres preguntas: para quién funciona una intervención, en qué condiciones y durante cuánto tiempo.

Harán falta estudios con seguimiento longitudinal, indicadores cognitivos y socioemocionales bien definidos, evaluación de la fidelidad de implementación y una mayor presencia de contextos latinoamericanos. Beatson et al. (2023), al revisar intervenciones durante la transición entre primaria y secundaria, también señalan la necesidad de replicación, mediciones consistentes y diseños de evaluación más rigurosos. El reto no es reunir más técnicas, sino generar evidencia que ayude a tomar mejores decisiones educativas.

En el ámbito práctico, estos hallazgos respaldan la construcción de rutas psicopedagógicas estables, la formación docente, la coordinación con las familias y el trabajo interdisciplinario. Registrar la respuesta del estudiante, revisar los avances y discutir periódicamente los apoyos ayuda a evitar intervenciones indefinidas o sostenidas solo por intuición. Una institución inclusiva no se reconoce por la cantidad de estrategias que declara utilizar, sino por su capacidad para identificar barreras, ofrecer apoyos pertinentes y comprobar si esos apoyos mejoran el aprendizaje, la participación y el bienestar.

Referencias Bibliográficas

- Alpuche, M., Teixeira, R., & Smythe, T. (2025). School-based mental health and psychosocial support interventions for children and adolescents with developmental disabilities in low- and middle-income countries: A systematic review. *Tropical Medicine & International Health*, 30(8), 763–781. <https://doi.org/10.1111/tmi.70000>
- Badger, J., Nisar, A., & Hastings, R. (2024). School-based anti-bullying approaches for

- children and young people with special educational needs and disabilities: A systematic review and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 742–757.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12665>
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G., Olsson, C., Ride, J., Brown, L., Roy, A., & Mundy, L. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Bowman, L., Gilson, C., Boon, R., & Ingles, K. (2023). Peer-mediated interventions for students with intellectual and developmental disabilities: A systematic review of reviews of social and behavioral outcomes. *Developmental Neurorehabilitation*, 26(2), 134–154.
<https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2169878>
- Cipriano, C., Strambler, M., Naples, L., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J., & Durlak, J. (2023a). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cipriano, C., Naples, L., Eveleigh, A., Cook, A., Funaro, M., Cassidy, C., McCarthy, M., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2023b). A systematic review of student disability and race representation in universal school-based social and emotional learning interventions for elementary school students. *Review of Educational Research*, 93(1), 73–102.
<https://doi.org/10.3102/00346543221094079>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397.
<https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Frydman, J., & Mayor, C. (2024). A scoping review on the use and potential of school-based drama therapy to enhance socio-emotional skills in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 52, 669–680.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01471-1>
- Gacek, M., Smoleń, T., Krzywoszański, Ł., Bartecka-Śmietana, A., Kulasek-Filip, B., Piotrowska, M., Sepielak, D., & Supernak, K. (2025). Effects of school-based neurofeedback training on attention in students with autism and intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 2884–2895.
<https://doi.org/10.1007/s10803-024-06400-8>
- Holzer, E., & Moser, E. (2026). The benefits of inclusive education: A systematic review of student achievement in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 41(4), 783–801.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2587615>
- King, M., Stefanidis, A., Evmenova, A., Rao, K., Mergen, R., Owen, L., & Strimel, M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Liu, C., Liu, R., Tao, R., Feng, J., Liang, X., Yang, Y., & Sit, C. (2025). Physical activity and executive functions in children and adolescents with neurodevelopmental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 193, 108246.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2025.108246>
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the relationship between preschool teachers' well-being, interaction quality and students' well-being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533–551.
<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Perrelet, V., Veyre, A., Chawki, L., Margot, C., & Cappe, É. (2025). What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233

- empirical studies and call for community partnerships. *Autism*, 29(12), 2927–2940. <https://doi.org/10.1177/13623613251352223>
- Ragaglia, B., Trovato, I., & Bulgarelli, D. (2026). Peer-mediated social skills interventions in primary school settings for autistic children in the light of the ICF bio-psycho-social model: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 56(3), 1074–1097. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06604-y>
- Sadozai, A., Sun, C., Demetriou, E., Lampit, A., Munro, M., Perry, N., Boulton, K., & Guastella, A. (2024). Executive function in children with neurodevelopmental conditions: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8(12), 2357–2366. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02000-9>
- Sandbank, M., Bottema, K., Crowley, S., Feldman, J., Barrett, D., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis. *BMJ*, 383, e076733. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-076733>
- Tsou, Y., Kovács, L., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2026). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 45–68. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2025). Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 643–662. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602>
- Zhang, L., Carter, R., Greene, J., & Bernacki, M. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 36, 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © María Maricela Piedra Ramos, Elida Yesenia Bajaan Quintana y Darwin Emigdio Coello Goiburo.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Maria Maricela Piedra Ramos: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Elida Yesenia Bajaan Quintana: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Darwin Emigdio Coello Goiburo: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

