

BIENESTAR DOCENTE COMO CONDICIONANTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA **TEACHER WELL-BEING AS A DETERMINANT OF EDUCATIONAL QUALITY**

Autores: ¹Mónica Elizabeth Guerrero Chamaidán, ²Johana Nataly Estrada Estrada, ³Sixto David Ruiz Córdova y ⁴Alejandro Javier Celi Sandoya.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3307-0501>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7995-5683>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4610-7220>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1396-6808>

¹E-mail de contacto: mguerrel4tous@gmail.com

²E-mail de contacto: nataly_e88@hotmail.com

³E-mail de contacto: titoezequi@hotmail.com

⁴E-mail de contacto: alejandrojaviercelisandoya@gmail.com

Afiliación: ¹²³⁴Autor Independiente (Ecuador).

Artículo recibido: 7 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 9 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 9 de Agosto del 2026.

¹Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Párvulos, graduada de la Universidad Estatal de Guayaquil, (Ecuador). Magister en Educación e Inclusión Educativa con atención a la Diversidad por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, (Ecuador).

²Profesora de Educación Básica de Segundo a Séptimo Año, nivel Tecnológico, graduada por el Instituto Superior Pedagógico Chimborazo (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Primaria, graduada por la Universidad Tecnológica Equinoccial, (Ecuador). Magíster en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, (Ecuador). Magister en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Chimborazo, (Ecuador). Doctora en Educación, por la Universidad Nacional de Rosario.

³Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Básica, graduado por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magister en Educación con mención en Orientación Educativa, graduado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), (Ecuador).

⁴Ingeniero Comercial y Empresarial con especialización en Comercio Exterior, graduado por la Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador). Magister en Auditoría Integral por la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Magíster en Desarrollo Organizacional y Talento Humano por la Universidad Tecnológica ECOTEC, (Ecuador).

Resumen

El bienestar docente es reconocido como una condición relevante para la calidad educativa, aunque su incidencia permaneció mediada por factores personales, laborales e institucionales. El estudio analizó la relación entre el bienestar docente y la calidad educativa. Se adoptó un enfoque cualitativo, diseño documental y alcance descriptivo-interpretativo; mediante una matriz de análisis temático y comparativo. Los hallazgos evidenciaron que las emociones favorables, la satisfacción profesional, la autonomía y las relaciones colegiales fortalecieron el desempeño, la organización del aula y el apoyo socioafectivo; su influencia sobre el compromiso y bienestar estudiantil resultó menos consistente, debido al peso del liderazgo, los recursos y la composición grupal. Se interpretó que el bienestar constituyó una condición necesaria, pero insuficiente, para mejorar la calidad educativa, cuya promoción exigió políticas integrales, evaluación multidimensional y corresponsabilidad institucional, superando intervenciones aisladas

centradas únicamente en el autocuidado individual del profesorado y la protección laboral sostenida.

Palabras clave: Bienestar docente, Calidad educativa, Desempeño pedagógico, Liderazgo escolar, Salud laboral.

Abstract

Teacher well-being is recognized as a key factor in educational quality, although its impact has been influenced by personal, occupational, and institutional factors. This study analyzed the relationship between teacher well-being and educational quality. A qualitative approach was adopted, using a documentary design with a descriptive-interpretive scope, through a thematic and comparative analysis matrix. The findings showed that positive emotions, professional satisfaction, autonomy, and collegial relationships strengthened performance, classroom organization, and socio-emotional support; their influence on student engagement and well-being was less consistent, due to the impact of leadership,

resources, and group composition. It was interpreted that well-being constituted a necessary but insufficient condition for improving educational quality, the promotion of which required comprehensive policies, multidimensional evaluation, and institutional shared responsibility, moving beyond isolated interventions focused solely on teachers' individual self-care and sustained occupational protection.

Keywords: Teacher well-being; Educational quality; Pedagogical performance; School leadership; Occupational health.

Sumário

O bem-estar dos professores é reconhecido como uma condição relevante para a qualidade da educação, embora sua influência tenha permanecido condicionada por fatores pessoais, profissionais e institucionais. O estudo analisou a relação entre o bem-estar dos professores e a qualidade da educação. Adotou-se uma abordagem qualitativa, um desenho documental e um alcance descritivo-interpretativo, por meio de uma matriz de análise temática e comparativa. Os resultados evidenciaram que as emoções positivas, a satisfação profissional, a autonomia e as relações entre colegas fortaleceram o desempenho, a organização da sala de aula e o apoio socioafetivo; sua influência sobre o comprometimento e o bem-estar dos alunos revelou-se menos consistente, devido ao peso da liderança, dos recursos e da composição do grupo. Interpretou-se que o bem-estar constituiu uma condição necessária, mas insuficiente, para melhorar a qualidade educacional, cuja promoção exigiu políticas integrais, avaliação multidimensional e corresponsabilidade institucional, superando intervenções isoladas centradas exclusivamente no autocuidado individual do corpo docente e na proteção trabalhista sustentável.

Palavras-chave: Bem-estar docente; Qualidade educacional; Desempenho pedagógico; Liderança escolar; Saúde no trabalho.

Introducción

Durante los últimos cinco años, el estudio del bienestar docente transitó desde aproximaciones sobre satisfacción laboral hacia análisis situacionales de las emociones durante la enseñanza y sus vínculos con la calidad educativa. La evidencia combina diarios, videgrabaciones, observación de interacciones y modelos multinivel, superando la dependencia de cuestionarios. Mostró que el afecto positivo se asocia con organización, apoyo emocional, claridad y gestión temporal, aunque los efectos varían entre docentes, grupos y lecciones (Hagenauer et al., 2025). El problema alcanza poblaciones diversas, en 282 lecciones de 84 docentes y 907 adolescentes finlandeses, las emociones positivas y negativas se relacionaron, en sentidos opuestos, con apoyo emocional, organización del aula y compromiso conductual; el apoyo instructivo no presentó asociación significativa (Pöysä et al., 2025). En Perú, 90 docentes registraron una correlación moderada entre bienestar psicológico y desempeño, con coeficiente Rho de .575 y significación inferior a .001, confirmando manifestaciones pedagógicas, emocionales, relacionales y de responsabilidad (Vargas et al., 2022).

Las causas trascienden al profesorado, pues comprometen condiciones laborales, apoyo administrativo, clima organizativo, disponibilidad de recursos y reconocimiento profesional. Siswanto et al. (2025), encontraron que el bienestar explicó el 12.7% de la variación en la eficacia escolar, aunque la relación fue significativa, con un valor p de .033; este alcance limitado revela la incidencia simultánea de factores institucionales. En la enseñanza compartida, las emociones fueron provocadas por la pareja pedagógica y produjeron efectos recíprocos entre lecciones (Hagenauer et al., 2025). En el plano docente, la sobrecarga, el

control insuficiente del estrés, los conflictos interpersonales y las emociones negativas deterioran la disposición profesional, mientras el afecto positivo acompaña prácticas de calidad. Holzer et al. (2024), identificaron vínculos entre alegría y conducta instructiva, pero no entre dichas prácticas y el bienestar estudiantil; incluso, la ira docente se asoció positivamente con motivación intrínseca. Tales resultados cuestionan explicaciones lineales y exigen examinar mecanismos, mediadores y diferencias entre poblaciones educativas.

Entonces, el problema comprende en la relación insuficientemente explicada entre bienestar y calidad educativa entre docentes escolares, cuyas emociones, condiciones laborales y apoyos institucionales inciden desigualmente sobre desempeño, interacción pedagógica y eficacia escolar, mientras persisten contradicciones y fragmentación entre mediciones subjetivas y observacionales (Holzer et al., 2024; Siswanto et al., 2025). En este sentido, el planteamiento del problema se orienta a responder la siguiente interrogante central: ¿Cómo se relaciona el bienestar docente con la calidad educativa? A partir de esta pregunta se derivan interrogantes complementarias dirigidas a identificar las dimensiones del bienestar docente abordadas en las investigaciones analizadas y los indicadores utilizados para su evaluación; comprender cómo las emociones positivas y negativas del profesorado se relacionan con la organización del aula, el apoyo emocional y el compromiso estudiantil; reconocer las condiciones laborales, administrativas y organizativas que intervienen en la relación entre bienestar docente y calidad educativa; y establecer las principales coincidencias, contradicciones y vacíos empíricos existentes respecto al alcance del bienestar docente como condicionante de la calidad educativa.

El estudio de esta problemática resulta relevante debido a que la calidad educativa no depende exclusivamente de los recursos curriculares, metodológicos o institucionales disponibles, sino también de la capacidad socioemocional del profesorado para sostener interacciones pedagógicas favorables. Las asociaciones identificadas entre bienestar docente, desempeño profesional, organización del aula, apoyo emocional y eficacia escolar evidencian que la experiencia emocional y laboral del profesorado puede repercutir de manera directa o indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, su análisis permite profundizar en una dimensión que, aunque posee un importante valor educativo y social, continúa ocupando un lugar secundario en numerosas evaluaciones institucionales.

Desde el punto de vista teórico, la investigación permitirá precisar las relaciones existentes entre bienestar docente, emociones y calidad educativa, diferenciando aquellas asociaciones que presentan mayor consistencia de las contradicciones y vacíos aún documentados en la literatura científica. Asimismo, posibilitará comprender el bienestar docente desde una perspectiva multidimensional, considerando factores emocionales, laborales, organizativos y pedagógicos que pueden interactuar entre sí y modificar la experiencia profesional del docente. En el ámbito metodológico, la investigación integrará hallazgos obtenidos mediante diferentes estrategias de recolección y análisis de información, entre ellas encuestas, diarios, videgrabaciones, observaciones y modelos estadísticos. Esta diversidad metodológica favorecerá una interpretación comparativa de la evidencia, reduciendo la dependencia de una única fuente de información y permitiendo valorar con mayor amplitud la manera en que el bienestar docente se relaciona con distintos indicadores de calidad

educativa. En términos prácticos, los resultados podrán aportar criterios para reconocer las condiciones emocionales, laborales y organizativas vinculadas con el desempeño docente, la interacción pedagógica y la eficacia escolar. De esta manera, la evidencia generada podrá servir como fundamento para la toma de decisiones institucionales, el diseño de procesos de formación continua y la implementación de acciones de acompañamiento orientadas a fortalecer el bienestar del profesorado y, consecuentemente, favorecer experiencias educativas de mayor calidad.

La novedad científica de la investigación radica en examinar el bienestar docente como un condicionante multidimensional de la calidad educativa y no únicamente como un predictor aislado. Este enfoque permite incorporar las variaciones que pueden producirse entre clases, grupos, modalidades de enseñanza y fuentes de medición. En este sentido, Pöysä et al. (2025) demostraron que las emociones experimentadas en cada clase presentaron relaciones diferenciadas con las interacciones observadas y con el compromiso estudiantil, lo que refuerza la necesidad de analizar el bienestar docente desde una perspectiva dinámica y contextualizada.

Esta aproximación puede beneficiar a docentes, equipos directivos, responsables de formación profesional, gestores educativos y estudiantes, al proporcionar una comprensión más amplia de los factores asociados con experiencias educativas de calidad. Por consiguiente, el objetivo general de la investigación es analizar la relación entre el bienestar docente y la calidad educativa, considerando las dimensiones emocionales, laborales, organizativas y pedagógicas identificadas en la evidencia científica disponible. El bienestar docente se concibe como una condición multidimensional

que integra equilibrio psicológico, salud física, seguridad, satisfacción profesional, vínculos sociales armónicos y capacidad para afrontar las exigencias educativas (Jiménez et al., 2025).

Vargas et al. (2022), lo asociaron con el manejo del estrés y el despliegue de capacidades personales, mientras Siswanto et al. (2025), incorporaron la satisfacción de necesidades materiales y espirituales. Su carácter dinámico se expresa en emociones, valoraciones laborales y relaciones que modifican la actuación pedagógica cotidiana. Su composición eudaimónica comprende autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno y crecimiento personal, dimensiones desde las cuales el profesorado valora su trayectoria y regula su conducta ante presiones laborales (Vargas et al., 2022).

A esta clasificación se añade Mejía (2025), distinguieron emociones positivas y negativas, estados situacionales vinculados con cada lección, frente a disposiciones habituales estables; ambas escalas influyen de manera diferente sobre cognición, motivación, expresión y comportamiento profesional. Los factores que configuran el bienestar abarcan carga laboral, seguridad, recursos, apoyo administrativo, clima organizativo, reconocimiento, compromiso profesional y calidad de las relaciones con colegas y estudiantes. Siswanto et al. (2025), advirtieron que ninguna condición aislada explica la experiencia docente, mientras Hagenauer et al. (2025), mostraron que la enseñanza compartida puede generar apoyo, gratitud y alivio emocional, aunque también conflictos, competencia o aburrimiento. El fenómeno depende, entonces, de intercambios personales e institucionales cotidianos y recíprocos. La calidad educativa designa la capacidad del sistema y de cada institución para alcanzar

propósitos formativos relevantes, equitativos y sostenibles mediante el uso responsable de recursos, prácticas pedagógicas consistentes y respuestas pertinentes a las necesidades estudiantiles (Quispe et al., 2025). Siswanto et al. (2025), la aproximaron desde la eficacia escolar, entendida como cumplimiento de objetivos y gestión competente; Hagenauer et al. (2025), precisaron su expresión instructiva en interacciones que estimulan simultáneamente el desarrollo cognitivo, afectivo y motivacional del alumnado. En el plano del aula, la calidad se organiza en apoyo emocional, organización y apoyo instructivo: la primera dimensión exige sensibilidad, respuesta y clima positivo; la segunda reúne previsión, expectativas claras, disciplina y aprovechamiento del tiempo; la tercera comprende estrategias, retroalimentación y estimulación cognitiva (Mayedo et al., 2025).

Apolo et al. (2024), propusieron una clasificación afin, compuesta por estimulación cognitiva y motivacional, gestión del aula y apoyo social, cuya interacción define la experiencia educativa cotidiana. Su alcance institucional incorpora eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia, infraestructura, liderazgo, compromiso organizativo y desarrollo profesional, factores cuya incidencia impide reducir la calidad a resultados académicos (León et al., 2025). Siswanto et al. (2025), señalaron que apoyo administrativo, clima laboral y disponibilidad de instalaciones explican parte sustantiva del funcionamiento escolar; Vargas et al. (2022), añadieron capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad y relaciones interpersonales. La calidad emerge, en consecuencia, de condiciones institucionales, decisiones y desempeños docentes que se influyen de manera recíproca. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky, sostiene que el aprendizaje se

origina en la interacción social y se interioriza mediante mediaciones culturales, lenguaje y acompañamiento dentro de la zona de desarrollo próximo (Sarmiento et al., 2022).

Esta perspectiva permite comprender que el bienestar no permanece como experiencia privada: atraviesa el diálogo, la ayuda pedagógica y los vínculos mediante los cuales se construye el conocimiento, ampliando las oportunidades de participación, comprensión y aprendizaje significativo. La teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow ordenó las necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia, estima y autorrealización en una secuencia jerárquica, cuyo cumplimiento progresivo favorece salud emocional, motivación y desarrollo pleno (Solá, 2016). Aplicada al profesorado, explica que la precariedad material, la inseguridad laboral o la falta de reconocimiento restringen compromiso y crecimiento profesional; satisfechas esas bases, aumentan autonomía, creatividad y disposición para impulsar prácticas educativas consistentes y cualificadas. La teoría humanista de Carl Rogers concibió a la persona como capaz de crecer cuando encuentra aceptación, autenticidad, libertad y comprensión empática; autoconocerse y atender las necesidades emocionales favorece un funcionamiento pleno (Arellano y Rodríguez, 2021). En la docencia, estos postulados esclarecen por qué estabilidad afectiva, asertividad y empatía sostienen relaciones respetuosas, apoyo emocional y enseñanza centrada en el estudiante, dimensiones mediante las cuales el bienestar profesional se proyecta sobre la calidad educativa integral.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender significados, experiencias y relaciones a partir

de la interpretación profunda de evidencia científica especializada (Romero et al., 2021). Esta elección metodológica resultó pertinente debido a la naturaleza del objeto de estudio, ya que permitió analizar el bienestar docente como un fenómeno multidimensional configurado por factores emocionales, laborales e institucionales. Desde esta perspectiva, fue posible comprender su relación con el desempeño profesional, las interacciones pedagógicas y la calidad educativa sin reducir dichas asociaciones a mediciones aisladas ni asumir relaciones causales previamente establecidas.

Asimismo, la investigación adoptó un alcance descriptivo, cuyo propósito fue caracterizar de manera sistemática las propiedades, dimensiones y manifestaciones del fenómeno estudiado, respetando las condiciones expresadas en las fuentes analizadas (Vizcaíno et al., 2023). Este alcance permitió identificar cómo variables como el equilibrio psicológico, la satisfacción profesional, las emociones docentes y el apoyo institucional se relacionaban con el desempeño profesional, la organización del aula, la interacción pedagógica y la eficacia educativa. De esta manera, se conservaron las particularidades metodológicas y contextuales de cada estudio, evitando generalizaciones que excedieran el alcance de la evidencia disponible.

La investigación fue de tipo bibliográfico y se sustentó en la revisión sistemática, crítica y comparativa de publicaciones científicas, consideradas fuentes válidas para la construcción de conocimiento especializado (Hurtado, 2020). Esta modalidad permitió reunir y contrastar aportes relacionados con el bienestar psicológico, las emociones docentes, las condiciones laborales, el desempeño profesional y la eficacia escolar. A partir de esta

revisión fue posible identificar tendencias comunes, diferencias entre estudios y vacíos explicativos relacionados con la manera en que la experiencia laboral y emocional del profesorado se vincula con distintas manifestaciones de la calidad educativa.

En cuanto a los métodos teóricos, se emplearon el método teórico-conceptual, el inductivo-deductivo y el analítico-sintético (González, 2024). El primero permitió fundamentar las principales categorías y conceptos vinculados con el bienestar docente y la calidad educativa. El método inductivo posibilitó reconocer patrones, regularidades y relaciones emergentes a partir de los hallazgos particulares de los estudios revisados, mientras que el componente deductivo facilitó contrastar dichos hallazgos con categorías previamente establecidas. Por su parte, el método analítico-sintético permitió descomponer la evidencia en dimensiones específicas y, posteriormente, integrarlas para construir una comprensión global y articulada del fenómeno investigado.

Como técnica de investigación se utilizó el análisis documental, entendido como un procedimiento sistemático de examen, clasificación, organización y comparación de fuentes científicas de acuerdo con categorías previamente definidas. Para la selección de la evidencia se consideraron artículos científicos publicados durante los últimos cinco años e indexados en bases de datos como Scopus, Redalyc, SciELO y Dialnet, siempre que abordaran de manera directa las variables bienestar docente y calidad educativa y presentaran procedimientos metodológicos claramente descritos. Los estudios seleccionados fueron organizados en una matriz de análisis que incluyó autor, año de publicación, diseño metodológico, población, dimensiones evaluadas y principales hallazgos.

Posteriormente, la información fue interpretada de forma comparativa con el propósito de establecer coincidencias, discrepancias, alcances metodológicos y vacíos de conocimiento persistentes en la literatura científica.

Resultados y Discusión

La evidencia examinó el bienestar docente desde escalas psicológicas generales, afectos situacionales, relaciones colegiales y

condiciones materiales, mientras la calidad educativa fue representada por desempeño, interacción pedagógica, compromiso conductual y eficacia escolar. La tabla permite advertir que los efectos aparecieron con mayor consistencia en procesos próximos al profesorado, aunque disminuyeron o desaparecieron al considerar resultados estudiantiles e institucionales, cuestión que impide sostener una explicación causal uniforme entre los estudios seleccionados.

Tabla 1. Caracterización de las dimensiones del bienestar docente.

Autor y año	Tipo de estudio y muestra	Dimensiones del bienestar docente e indicadores de evaluación
Khairunnisa et al. (2025)	Predictivo. Muestra: 75.	Adaptabilidad: manejo de cambios y responsabilidades. Autonomía personal: confianza y capacidad decisoria. Vínculos laborales: cercanía, aceptación y convivencia con colegas. Satisfacción: valoración positiva del trabajo. Afectividad: felicidad, optimismo y aceptación personal.
Afnan et al. (2026)	Explicativo. Muestra: 253	Autonomía: capacidad de actuar con independencia. Dominio del entorno: manejo de exigencias profesionales. Crecimiento personal: desarrollo de capacidades. Relaciones positivas: vínculos satisfactorios. Propósito y autoaceptación: sentido profesional y valoración personal. La escala alcanzó $\alpha = 0,954$ y $\omega = 0,9019$.
Lahdenperä y Postareff (2026)	Comparativo. Muestra: 116	Estrés: tensión, inquietud, nerviosismo y dificultades para dormir. Agotamiento: sobrecarga y desgaste emocional. Cinismo: pérdida de interés, motivación y sentido. Autoeficacia: afrontamiento, manejo de situaciones difíciles, competencia pedagógica y confianza en el aprendizaje estudiantil.
Zhang y Fathi (2023)	Predictivo. Muestra: 335	Deseo de implicación: participación en el trabajo. Ajuste interpersonal: relaciones favorables con colegas y superiores. Competencia percibida: confianza profesional. Desarrollo laboral: crecimiento y realización. Reconocimiento: valoración de las contribuciones docentes.
Xu y Xun (2022)	Correlacional. Muestra: 295	Autoeficacia: estrategias didácticas, manejo del aula y participación del alumnado. Estrés: presión profesional percibida. Compromiso laboral: vigor, dedicación y absorción. Agotamiento emocional: cansancio psicológico ocasionado por las demandas del trabajo.
Billett et al. (2023)	Correlacional. Muestra: 532	PERMA: emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logro. Estrés: desequilibrio esfuerzo-recompensa. Autoeficacia: manejo del aula y resultados educativos. Seguridad: percepción de protección en aula, patio, sala docente y entorno laboral.

Fuente: Elaboración propia.

La evidencia examinada configura el bienestar docente como una construcción multidimensional cuya comprensión cambia según el referente adoptado. Una perspectiva privilegia adaptación, confianza, satisfacción y vínculos laborales, mientras otra incorpora autonomía, propósito, crecimiento y autoaceptación; ambas describen funcionamiento positivo, aunque difieren en profundidad psicológica. Los estudios centrados en estrés, agotamiento, cinismo, inseguridad y autoeficacia muestran que el bienestar también debe comprenderse desde las demandas que erosionan la práctica. Otra línea enlaza reconocimiento, competencia y ajuste

interpersonal, situando la experiencia laboral dentro de una red relacional. Esta diversidad enriquece el análisis, pero impide asumir equivalencia entre escalas, pues satisfacción, ausencia de agotamiento y realización profesional no expresan el mismo fenómeno. El predominio femenino, las muestras procedentes de una sola localidad y la concentración de docentes de inglés limitan la comparación entre grupos profesionales y realidades educativas. La equidad permanece insuficientemente examinada: las investigaciones describen diferencias laborales, pero rara vez analizan discapacidad, origen social, ruralidad o pertenencia cultural.

Tabla 2. Emociones docentes, organización del aula, apoyo emocional y compromiso estudiantil.

Autor y año	Organización del aula	Apoyo emocional al alumnado	Compromiso estudiantil
Khairunnisa et al. (2025)	Positivo La regulación de frustración y estrés favoreció respuestas pedagógicas equilibradas. La confianza profesional respaldó decisiones durante la enseñanza. La iniciativa para generar diálogo fortaleció la dinámica colaborativa. Negativo El agotamiento redujo la capacidad para sostener la enseñanza. Los conflictos evidenciaron dificultades de autocontrol emocional. La presión entre docentes jóvenes y experimentados afectó el desempeño cotidiano.	Positivo La creatividad permitió responder a las emociones estudiantiles. El clima seguro facilitó que el alumnado expresara sentimientos. La conservación de relaciones positivas combinó cercanía y autoridad docente. Negativo La tristeza ante dificultades de aprendizaje debilitó la disponibilidad emocional. Los conflictos con estudiantes comprometieron la comunicación respetuosa. La escasa autorregulación dificultó proteger la autoestima durante desacuerdos.	Positivo La confianza docente respaldó acciones destinadas a desarrollar el potencial estudiantil. El diálogo y la colaboración ampliaron oportunidades de participación. La enseñanza creativa promovió pensamiento innovador y trabajo conjunto. Negativo El desgaste emocional disminuyó la energía disponible para motivar. Los conflictos limitaron la implicación recíproca. No se evaluaron conductas, asistencia o participación efectiva del alumnado.
Afnan et al. (2026)	Positivo El bienestar docente predijo fuertemente la calidad del aprendizaje, $\beta = 0,81$. La calidad comprendió organización eficiente de actividades. El bienestar favoreció prevención de interrupciones y manejo pedagógico. Negativo Estrés y agotamiento redujeron la capacidad de responder eficazmente. El liderazgo no explicó directamente la calidad, $\beta = -0,00$. No se informaron efectos separados para manejo del aula.	Positivo El bienestar favoreció relaciones cálidas y sensibles. Sentirse valorado fortaleció la disposición para acompañar al alumnado. La calidad incluyó cuidado docente y retroalimentación orientada al estudiante. Negativo El malestar limitó interacciones receptivas. La sobrecarga debilitó recursos emocionales. El apoyo afectivo no fue examinado mediante una escala independiente.	Positivo El bienestar elevado sostuvo experiencias pedagógicas estimulantes. La calidad incorporó activación cognitiva y aprendizaje profundo. Las relaciones positivas favorecieron condiciones motivadoras. Negativo El agotamiento redujo la capacidad para promover implicación. La falta de recursos psicológicos restringió interacciones estimulantes. No se aplicó una escala de compromiso estudiantil.
Lahdenperä y Postareff (2026)	Positivo El enfoque interactivo se relacionó con mayor autoeficacia. La estabilidad pedagógica protegió el manejo de la enseñanza. La preparación organizada favoreció seguridad profesional. Negativo El enfoque no reflexivo acompañó mayor estrés, agotamiento y cinismo. La transmisión de contenidos se relacionó con desgaste en modalidad virtual. La organización coexistió con agotamiento, mostrando un posible costo laboral.	Positivo La interacción facilitó discusión y comprensión compartida. La autoeficacia sostuvo confianza para apoyar el aprendizaje. El acompañamiento colegiado aportó protección durante el cambio pedagógico. Negativo La virtualidad redujo contacto auténtico con los estudiantes. La distancia debilitó conexiones con colegas y alumnado. El cinismo disminuyó motivación y sentido de la enseñanza.	Positivo El enfoque interactivo creó espacios para expresar ideas. La discusión entre estudiantes profundizó la comprensión. La autoeficacia reflejó confianza en que el alumnado aprendía. Negativo El grupo sensible al cambio redujo 1,80 puntos su enfoque interactivo en modalidad virtual. La enseñanza transmisiva limitó participación dialógica. No se recopilaron percepciones ni conductas estudiantiles.
Zhang y Fathi (2023)	Positivo La autoeficacia para manejar el aula predijo disfrute docente, $\beta = 0,45$. El clima escolar favorable impulsó innovación didáctica. La percepción de competencia fortaleció persistencia pedagógica. Negativo La baja autoeficacia pudo favorecer ansiedad y retraimiento profesional. Recursos insuficientes limitaron la confianza para innovar. No se realizaron observaciones de aula.	Positivo El ajuste interpersonal favoreció relaciones con estudiantes y colegas. El reconocimiento fortaleció bienestar psicológico. El disfrute social acompañó interacciones respetuosas y satisfactorias. Negativo La falta de reconocimiento debilitó satisfacción profesional. Un clima desfavorable restringió cooperación y apoyo. Las relaciones fueron informadas únicamente por docentes.	Positivo La autoeficacia incluyó capacidad para involucrar al alumnado. El disfrute fortaleció entusiasmos y disposición para enseñar. El clima escolar influyó directa e indirectamente sobre el disfrute. Negativo El bajo bienestar redujo energía para sostener la implicación. Un clima desfavorable debilitó innovación y motivación profesional. No se midió la participación estudiantil observada.
Xu y Xun (2022)	Positivo La autoeficacia incluyó manejo del aula y estrategias didácticas. La autoeficacia predijo compromiso laboral, $\beta = 0,57$. Vigor y dedicación respaldaron continuidad en las tareas pedagógicas. Negativo El estrés predijo menor compromiso laboral, $\beta = -0,17$. El agotamiento se relacionó inversamente con autoeficacia, $r = -0,16$. La escala de estrés no identificó demandas escolares específicas.	Positivo La autoeficacia favoreció persistencia ante dificultades. La dedicación fortaleció disponibilidad para atender al alumnado. El compromiso profesional sostuvo relaciones respetuosas. Negativo El estrés acompañó irritabilidad, nerviosismo e impaciencia. El agotamiento redujo energía emocional. No se utilizó una escala específica de apoyo emocional estudiantil.	Positivo La eficacia para involucrar estudiantes integró la escala de autoeficacia. La dedicación presentó la relación más alta con autoeficacia, $r = 0,59$. El vigor favoreció escenarios de aprendizaje activos. Negativo El estrés se relacionó con menor dedicación, $r = -0,23$. El agotamiento acompañó menor compromiso laboral, $r = -0,31$. La variable evaluada fue compromiso docente, no estudiantil.
Billett et al. (2023)	Positivo La autoeficacia permaneció elevada en manejo del aula. El bienestar se relacionó positivamente con autoeficacia, $\rho = 0,430$. Sentirse seguro fortaleció la confianza para enseñar. Negativo El 91,49 % percibió mayor carga laboral. La inseguridad dificultó la enseñanza eficaz. El estrés se relacionó negativamente con autoeficacia, $\rho = -0,151$.	Positivo PERMA incorporó emociones positivas, relaciones y significado. La autoeficacia para ayudar al alumnado a confiar en sus capacidades permaneció fortalecida. Mayor bienestar acompañó mejores recursos emocionales. Negativo Disminuyeron alegría, positividad y satisfacción. Solo 30,44 % se sintió eficaz para asistir a las familias. La inseguridad se relacionó con menor bienestar, $\rho = -0,342$.	Positivo La autoeficacia sostuvo algunas capacidades vinculadas con resultados educativos. El bienestar favoreció confianza para acompañar el aprendizaje. El significado profesional protegió parcialmente la implicación docente. Negativo Solo 32 % se sintió eficaz para motivar estudiantes. El estrés elevado amenazó la continuidad profesional. No se recogieron datos directos de participación estudiantil.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos muestran que las emociones docentes adquieren relevancia cuando modifican decisiones, relaciones y posibilidades de participación. La regulación emocional, el diálogo y el clima seguro acompañan un desempeño favorable, aunque sus efectos sobre el alumnado no fueron comprobados. La asociación entre bienestar y calidad confirma su importancia pedagógica, pero el coeficiente global impide conocer qué componente emocional transforma el aula. Otra investigación revela una tensión: la interacción protege la autoeficacia, mientras el cambio pedagógico acelerado incrementa agotamiento, cinismo y enseñanza transmisiva. El disfrute, el clima escolar y la confianza profesional se refuerzan entre sí, lo cual sitúa la emoción dentro de relaciones institucionales y evita

reducirla a una capacidad individual. Los resultados también confirman que estrés y agotamiento disminuyen vigor y dedicación; una capacidad para manejar el aula puede coexistir con dificultades para motivar estudiantes y asistir familias. En términos de equidad, esta coexistencia resulta crítica, porque los grupos que requieren mayor acompañamiento podrían recibir menor apoyo cuando el profesorado enfrenta sobrecarga. La ausencia de observaciones, voces estudiantiles y análisis de poblaciones vulnerables impide establecer si las emociones docentes disminuyen brechas o reproducen desigualdades en participación, acompañamiento emocional y oportunidades efectivas de aprendizaje entre estudiantes con necesidades sociales diferentes.

Tabla 3. *Condiciones laborales, administrativas y organizativas*

Autor y año	Laborales	Administrativas	Organizativas
Khairunnisa et al. (2025)	Satisfacción y valoración del trabajo. Adaptación a responsabilidades cotidianas. Presión entre docentes jóvenes y experimentados. Conflictos profesionales y carga emocional.	Autonomía para gestionar la enseñanza. Decisiones participativas. Claridad de funciones y prioridades. Reconocimiento y oportunidades formativas.	Cercanía y aceptación entre colegas. Sistema laboral justo y abierto. Cooperación y comunicación institucional. Infraestructura, remuneración y clima de trabajo.
Afnan et al. (2026)	Elevada carga y manejo del estrés. Autonomía y competencia profesional. Seguridad, valoración y confianza. Equilibrio entre demandas y recursos.	Influencia idealizada del directivo. Motivación inspiradora. Estimulación intelectual. Consideración individualizada.	El bienestar predijo calidad con $\beta = 0,81$. Liderazgo y bienestar mostraron relación débil de 0,09. El liderazgo no tuvo efecto directo sobre calidad. Se reclamaron políticas de salud mental docente.
Lahdenperä y Postareff (2026)	Cambio virtual realizado en dos días. Sobrecarga, estrés y dificultades para dormir. Reducción del contacto social. Pérdida temporal de autoeficacia.	Desarrollo profesional compartido. Amplia autonomía pedagógica. Participación curricular docente. Decisiones urgentes ante la pandemia.	Apoyo colegiado como factor protector. Comunidades pedagógicas afectadas por la distancia. Diferencias entre enseñanza presencial y virtual. Mayor desgaste entre docentes sensibles al cambio.
Zhang y Fathi (2023)	Reconocimiento profesional. Sentimiento de competencia. Desarrollo y realización laboral. Ajuste interpersonal y deseo de implicación.	Participación en decisiones escolares. Disponibilidad de recursos y apoyo. Promoción de innovación didáctica. Relaciones respetuosas con directivos.	El clima escolar fue el predictor más fuerte del disfrute. Colaboración y relaciones estudiantiles favorables. Recursos escolares adecuados. Apoyo al intercambio profesional.
Xu y Xun (2022)	Estrés profesional medio de 21,04 puntos. Agotamiento emocional medio de 13,06. Vigor, dedicación y absorción. Confianza en capacidades docentes.	Reconocimiento institucional. Formación para fortalecer liderazgo docente. Actividades de desarrollo profesional. Apoyo para afrontar exigencias laborales.	La escala de estrés no identificó fuentes escolares específicas. Relaciones laborales fueron consideradas en la discusión. Autoeficacia predijo compromiso con $\beta = 0,57$. Estrés predijo menor compromiso con $\beta = -0,17$.
Billett et al. (2023)	Mayor exigencia laboral para 91,49 %. Diferencias entre jornada completa y parcial. Enseñanza presencial, virtual y simultánea. Preocupación por salud y continuidad profesional.	Formación tecnológica insuficiente. Necesidad de recursos para enseñanza virtual. Apoyo limitado a familias. • Decisiones sanitarias variables entre territorios.	95,93 % se sintió inseguro en el aula. 73,09 % manifestó inseguridad en el patio. 60,57 % la experimentó en la sala docente. • Bienestar más bajo en Nueva Gales del Sur que en Victoria.

Fuente: Elaboración propia.

La lectura conjunta evidencia que el bienestar no depende de recursos psicológicos, pues las condiciones laborales e institucionales delimitan su conservación. Autonomía, reconocimiento, claridad de funciones y decisiones participativas acompañan el desempeño; otros resultados muestran que el liderazgo carece de efecto directo sobre la

calidad y mantiene una relación débil con el bienestar. Esta diferencia sugiere que la autoridad escolar solo adquiere valor cuando sus decisiones se convierten en apoyos perceptibles para el profesorado. El clima escolar aparece como predictor del disfrute docente mediante colaboración, disponibilidad de recursos, participación e innovación. El

reverso se observa ante cambios, carga excesiva, aislamiento e inseguridad, condiciones que deterioran autoeficacia y estabilidad pedagógica. El estrés confirma su peso sobre el compromiso, aunque algunas investigaciones no identifican sus fuentes precisas. Las brechas no provienen únicamente de diferencias individuales; emergen cuando tecnología, seguridad, acompañamiento directivo y apoyo colegiado se distribuyen desigualmente.

Responsabilizar al profesorado por adaptarse invisibiliza decisiones administrativas que producen desgaste y restringen su capacidad de respuesta. La calidad educativa requiere evaluar conjuntamente justicia laboral, salud ocupacional, disponibilidad de recursos y capacidad pedagógica, distinguiendo cómo cada condición afecta escuelas, modalidades de enseñanza y grupos estudiantiles con necesidades, trayectorias y posibilidades de participación en el aprendizaje.

Conclusiones

El análisis permitió establecer que el bienestar docente constituye una condición significativa para la calidad educativa, aunque su influencia no opera de manera aislada, uniforme ni automática. Las evidencias examinadas mostraron que las experiencias emocionales favorables, la satisfacción profesional, la autonomía, las relaciones colegiales y las garantías laborales fortalecen el desempeño, la organización del aula, el apoyo socioafectivo y la disposición pedagógica; tales efectos pierden nitidez cuando se trasladan hacia el compromiso, el aprendizaje o el bienestar estudiantil, debido a la intervención simultánea del liderazgo, los recursos institucionales, la composición de los grupos y las dinámicas relacionales. Esta lectura descarta interpretaciones individualizantes que

responsabilicen exclusivamente al profesorado por la calidad alcanzada, pues su equilibrio psicológico se configura dentro de condiciones materiales, administrativas y organizativas que pueden protegerlo o deteriorarlo.

El bienestar como un fenómeno multidimensional y variable, cuya expresión depende de la temporalidad, la unidad de análisis y los instrumentos empleados. Las escalas generales captaron valoraciones relativamente estables, mientras los registros situacionales revelaron fluctuaciones entre clases, asignaturas y grupos; esta diversidad amplía la comprensión teórica, pero restringe la comparación directa entre investigaciones. Se recomienda que las instituciones incorporen políticas integrales de bienestar que combinen remuneración digna, estabilidad, cargas laborales razonables, liderazgo participativo, reconocimiento profesional, acompañamiento emocional, formación continua y espacios protegidos para la cooperación. Su evaluación deberá integrar percepciones docentes y estudiantiles, observación de aula e indicadores institucionales, evitando reducir el fenómeno a actividades aisladas de autocuidado. La gestión educativa requiere asumir el bienestar como responsabilidad compartida y vincular cada intervención con necesidades diagnosticadas, recursos disponibles y mecanismos de seguimiento.

Las investigaciones futuras deberían desarrollar diseños longitudinales, multinivel y experimentales que examinen mediaciones, efectos acumulativos y diferencias entre territorios, niveles educativos y modalidades de enseñanza. También convendría estudiar qué combinaciones de liderazgo, protección laboral y apoyo socioemocional producen mejoras sostenibles, en qué condiciones alcanzan al alumnado y si contribuyen efectivamente a

disminuir brechas educativas. Esta agenda permitiría transformar asociaciones dispersas en orientaciones institucionales sólidas, éticamente responsables y sensibles a la diversidad escolar, en sistemas educativos diversos, complejos y territorialmente desiguales.

Referencias Bibliográficas

- Afnan, N., Utaminingsih, S., & Setiadi, G. (2026). Teachers' psychological wellbeing as a mediator between principals' transformational leadership and teaching quality: Evidence from structural equation modeling. *Berkala Ilmiah Pendidikan*, 6(2), 288–300.
<https://doi.org/10.51214/bip.v6i2.2156>
- Apolo, D., Vásquez, I., Moreira, Á., Méndez, J., Cisneros, C., & Muñoz, M. (2024). Neuroeducación: Aplicaciones de la neurociencia para mejorar la enseñanza. *South Florida Journal of Development*, 5(12), 1–16.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-014>
- Arellano, A. V., & Rodríguez, R. E. G. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: Teoría, psicoterapia y relaciones de poder. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 125, 77–98. <https://doi.org/10.4000/rccs.12053>
- Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60, 1394–1414.
<https://doi.org/10.1002/pits.22713>
- González, P. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3154.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154>
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., Helm, C., & Weber, C. (2025). Team teachers' lesson-specific emotions and perceived instructional quality—Results of a diary study. *British Journal of Educational Psychology*, 95(Suppl. 1), S194–S211.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12782>
- Holzer, J., Grützmacher, L., Lüftenegger, M., Prenzel, M., & Schober, B. (2024). Shedding light on relations between teacher emotions, instructional behavior, and student school well-being: Evidence from disadvantaged schools. *Learning and Instruction*, 92, 101926.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101926>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). Fundamentos metodológicos de la investigación: El génesis del nuevo conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 99–119.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.5.99-119>
- Jiménez, B., Hernández, L., Campos, C., & Llor, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 332–343.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Khairunnisa, D., Hendra, R., & Pratama, L. (2025). The influence of school principal leadership, emotional intelligence, and teacher well-being on teacher performance. *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal (IDEAL)*, 7(1), 41–58.
<https://doi.org/10.22437/ideal.v7i1.42913>
- Lahdenperä, J., & Postareff, L. (2026). Teacher well-being in change: A quantitative analysis of schoolteachers' approaches to teaching and their teaching-related well-being during rapid shift in their work environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 70(2), 249–265.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468182>
- Leon, D., Álvarez, A., Mayorga, H., & Páez, C. (2025). Neuroplasticidad infantil, bases científicas y estrategias pedagógicas para potenciar el aprendizaje en entornos educativos. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 505–519.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1137>
- Mayedo, G., Garrido, G., Guerra, L., González, R., Valdivia, N., Pérez, H., & Maydole, I.

- (2025). La atención como proceso cognitivo. *EDUCIENCIAPDCL2025*, 1–7. <https://jorcienciapdcl.sld.cu/index.php/EDUCIENCIAPDCL2025/ec2025/paper/viewFile/1060/1659>
- Mejía Rubio, A. del R. (2025). Bases neuropsicológicas del funcionamiento ejecutivo y las emociones: Interacciones e implicaciones para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 6(2), 35–47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14876731>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., & Lerkkanen, M.-K. (2025). The associations between teachers' lesson-specific emotions and observed teacher–student interactions and student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 95(Suppl. 1), S153–S171. <https://doi.org/10.1111/bjep.12739>
- Quispe, C., Roca, G., Parra, S., & Pita, G. (2025). El bienestar emocional en la comunidad educativa: Un pilar para el éxito académico y personal. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 276–286. <https://doi.org/10.70625/rlice/182>
- Romero, H., Real, J., Ordóñez, J., Gavino, G., & Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la investigación* (1.^a ed.). Editorial Corporativa Edicumbre.
- Sarmiento, N., Lázaro, J., Silvera, E., Cuellar, S., Huamán, Y., Apaza, O., & Sorkheh, A. (2022). A look at Vygotsky's sociocultural theory (SCT): The effectiveness of scaffolding method on EFL learners' speaking achievement. *Education Research International*, 2022, 3514892. <https://doi.org/10.1155/2022/3514892>
- Siswanto, D. H., Hanama, A., & Apriwulan, H. F. (2025). Teacher well-being and its influence on school effectiveness: A quantitative study. *Journal of Educational Research and Practice*, 3(2), 213–224. <https://doi.org/10.70376/jerp.v3i2.348>
- Solá, F. (2016). *Teoría de la organización*.
- Vargas, R., Aguirrel, Y., Idrovo, G., & Noel, G. (2022). Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 63–72. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.314>
- Vizcaíno, P. I., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Xu, R., & Xun, J. (2022). An investigation into Chinese EFL teachers' self-efficacy and stress as predictors of engagement and emotional exhaustion. *SAGE Open*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440221093342>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269–2299. <https://doi.org/10.1177/00315125231182269>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Mónica Elizabeth Guerrero Chamaidán, Johana Nataly Estrada Estrada, Sixto David Ruiz Córdova y Alejandro Javier Celi Sandoya.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Mónica Elizabeth Guerrero Chamaidán: 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. Johana Nataly Estrada Estrada: revisión editorial del manuscrito antes de su publicación. Sixto David Ruiz Córdova: 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. Alejandro Javier Cela Sandoya: 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.
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.

