

**COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN DOCENTES PARA LA ATENCIÓN DE
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA**

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE IN TEACHERS FOR SUPPORTING STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A SYSTEMATIC REVIEW**

Autores: ¹Wirisam Mercy Yakum Washikiat, ²Andrea Tatiana Salto Plaza, ³Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez y ⁴Paola Cecilia Pinos Coronel.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6669-2337>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5844-1073>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4549-9698>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-9116>

¹E-mail de contacto: wirisam.yakum@est.ucacue.edu.ec

²E-mail de contacto: andrea.salto@ucacue.edu.ec

³E-mail de contacto: freddy.ochoa@ucacue.edu.ec

⁴E-mail de contacto: paola.pinos@ucacue.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4}Universidad Católica de Cuenca, (Ecuador).

Artículo recibido: 01 de julio de 2026.

Artículo revisado: 02 de julio de 2026.

Artículo aprobado: 13 de julio de 2026.

¹Estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía, Currículo y Didáctica de la Educación Básica, de la Universidad Católica de Cuenca, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Básica y Especial, graduada de la Universidad del Azuay, (Ecuador). Magíster en Educación mención Didácticas para la Educación Básica, graduada de la Universidad del Azuay. Actualmente, es docente de la Universidad Católica de Cuenca.

³Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad Politécnica Salesiana, (Ecuador). Magíster en Innovación en la Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita, graduado de la Universidad Andina Simón Bolívar, (Ecuador). Magíster en Psicología mención en Niñez, Adolescencia y Diversidad, graduado de la Universidad Politécnica Salesiana, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, graduado de la Universidad de Cuenca, (Ecuador). Docente de la Universidad Católica de Cuenca.

Actualmente cursa el programa de Doctorado en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación en la Universidad de León, (España).

⁴Tecnóloga en Análisis de sistemas, Ingeniería en sistemas, y Magíster en Educación Tecnología e Innovación, graduada en la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador). Doctoranda dentro del programa de Doctorado en Educación e Innovación. Docente de la Universidad Católica de Cuenca con tres años de experiencia.

Resumen

Las competencias socioemocionales del profesorado desempeñan un papel relevante en la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a su relación con la gestión del aula, la convivencia escolar y el establecimiento de vínculos pedagógicos inclusivos. El objetivo de este estudio fue analizar la evidencia científica disponible sobre las competencias socioemocionales docentes y su relación con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se realizó una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Scopus, SciELO y ProQuest, mediante descriptores en español e inglés. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 18 estudios, organizados en una matriz y analizados mediante síntesis narrativa. Los hallazgos se agruparon en cinco categorías:

autorregulación emocional, empatía y relaciones pedagógicas, bienestar docente y clima de aula, formación socioemocional e inclusión educativa. Los estudios muestran asociaciones positivas entre estas competencias, el bienestar profesional, la gestión de situaciones complejas y la disposición hacia prácticas inclusivas. Se concluye que el fortalecimiento de las competencias constituye un eje fundamental para garantizar prácticas educativas inclusivas y mejorar el proceso de enseñanza– aprendizaje en contextos diversos.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Profesorado, Necesidades educativas especiales, Educación inclusiva, Regulación emocional.

Abstract

Teachers' social-emotional competencies play a significant role in the educational support provided to students with special educational needs, given their connection to classroom management, school community dynamics, and the establishment of inclusive pedagogical relationships. The objective of this study was to analyze the available scientific evidence on teachers' social-emotional competencies and their relationship to the support provided to students with special educational needs. A systematic literature review was conducted in the Scopus, SciELO, and ProQuest databases using search terms in Spanish and English. After applying the inclusion and exclusion criteria, 18 studies were selected, organized into a matrix, and analyzed through narrative synthesis. The findings were grouped into five categories: emotional self-regulation, empathy and pedagogical relationships, teacher well-being and classroom climate, social-emotional training, and educational inclusion. The studies show positive associations between these competencies, professional well-being, the management of complex situations, and a disposition toward inclusive practices. It is concluded that strengthening these competencies is a fundamental pillar for ensuring inclusive educational practices and improving the teaching-learning process in diverse contexts.

Keywords: Social-emotional competencies, Teachers, Special education needs, Inclusive education, Emotional regulation

Sumário

As competências socioemocionais dos docentes desempenham um papel relevante na atenção educativa prestada a alunos com necessidades educativas especiais, devido à sua relação com a gestão da sala de aula, a convivência escolar e o estabelecimento de laços pedagógicos inclusivos. O objetivo deste estudo foi analisar a evidência científica disponível sobre as competências socioemocionais dos docentes e a sua relação com a atenção prestada a alunos com necessidades educativas especiais. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura

nas bases de dados Scopus, SciELO e ProQuest, utilizando descritores em espanhol e inglês. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 18 estudos, organizados numa matriz e analisados por meio de síntese narrativa. Os resultados foram agrupados em cinco categorias: autorregulação emocional, empatia e relações pedagógicas, bem-estar docente e ambiente de sala de aula, formação socioemocional e inclusão educativa. Os estudos revelam associações positivas entre estas competências, o bem-estar profissional, a gestão de situações complexas e a disposição para práticas inclusivas. Conclui-se que o reforço das competências constitui um eixo fundamental para garantir práticas educativas inclusivas e melhorar o processo de ensino-aprendizagem em contextos diversos.

Palavras-chave: competências socioemocionais, corpo docente, necessidades educativas especiais, educação inclusiva, regulação emocional

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un enfoque orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar y aprender en condiciones de equidad, con independencia de sus características personales, sociales, culturales o educativas. Desde esta perspectiva, la diversidad constituye una condición propia de los contextos escolares y no un problema atribuible exclusivamente al estudiante. Por ello, la inclusión exige identificar y reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, además de transformar las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades del alumnado (UNESCO, 2017, 2020; Ainscow, 2020). En consecuencia, no se limita a incorporar físicamente a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en centros regulares, sino que busca garantizar su participación efectiva, sentido de pertenencia y progreso educativo. La atención de estudiantes

con NEE representa uno de los principales desafíos de este proceso, pues puede requerir adaptaciones curriculares, apoyos específicos, estrategias diferenciadas y formas flexibles de comunicación e interacción. Sin embargo, la disponibilidad de recursos pedagógicos y conocimientos especializados no garantiza por sí sola una práctica inclusiva. Las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje, las actitudes frente a la diversidad y la capacidad para adaptar la enseñanza también intervienen en la respuesta educativa. Armstrong y Sandoval (2023) señalan que las competencias docentes para la atención a la diversidad comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y creencias, dimensiones que influyen en la manera de interpretar las diferencias individuales y de responder a ellas dentro del aula.

Desde este planteamiento, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos. El profesorado debe planificar experiencias de aprendizaje accesibles, gestionar la convivencia, responder ante conflictos, favorecer la participación y coordinar acciones con las familias y otros profesionales. Peñalva et al. (2017) sostienen que las transformaciones educativas exigen revisar las competencias necesarias para el ejercicio profesional, especialmente aquellas relacionadas con la organización del aprendizaje, la resolución de problemas de convivencia, el trabajo colaborativo y la adaptación a contextos diversos. La profesionalización docente, por tanto, no se limita al dominio disciplinar y metodológico, sino que también comprende recursos emocionales y relacionales necesarios para afrontar las exigencias interpersonales de la práctica educativa. Entre estos recursos se encuentran las competencias socioemocionales. En la literatura, esta expresión se relaciona con conceptos como inteligencia emocional,

competencia y habilidades emocionales, aunque su alcance puede variar según el modelo teórico empleado. Goleman (1995) vincula la inteligencia emocional con la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, mediante dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Bisquerra (2009), por su parte, plantea la educación emocional como un proceso permanente dirigido al desarrollo de competencias que contribuyen al bienestar personal y social. Desde un enfoque educativo, CASEL (2020) organiza el aprendizaje socioemocional en cinco áreas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma responsable de decisiones.

A partir de estos aportes, en esta investigación las competencias socioemocionales se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al profesorado reconocer y regular sus emociones, comprender las experiencias de los demás, comunicarse de forma adecuada y establecer relaciones constructivas en el contexto escolar. Esta delimitación no pretende considerar como equivalentes todos los conceptos empleados en la literatura, sino reunir aquellas capacidades emocionales y sociales que se expresan en el desempeño docente. En este sentido, la inteligencia emocional aporta una base para comprender el procesamiento y la regulación de las emociones, mientras que las competencias socioemocionales permiten analizar su aplicación en las interacciones, decisiones y situaciones propias de la práctica educativa (Peñalva et al., 2017; Armstrong y Sandoval, 2023). El modelo del aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009) ofrece un sustento específico para comprender esta relación. Según este planteamiento, la competencia socioemocional del profesorado se vincula con

la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, la gestión del aula y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje. La autoconciencia permite reconocer las emociones que pueden influir en las decisiones pedagógicas; la regulación emocional ayuda a manejar la tensión y la frustración; la empatía facilita comprender las necesidades y perspectivas del alumnado; y las habilidades relacionales favorecen la comunicación, la escucha y la resolución constructiva de conflictos. Brackett et al. (2019) añaden que las emociones intervienen en procesos como la atención, la motivación, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, por lo que su abordaje debe formar parte de una perspectiva educativa integral.

Estas competencias adquieren especial relevancia en la atención de estudiantes con NEE. Las dificultades comunicativas, cognitivas, sensoriales, conductuales o emocionales pueden generar situaciones que demandan paciencia, flexibilidad y capacidad de adaptación. En estos contextos, la empatía puede ayudar al docente a comprender que una determinada conducta podría responder a una barrera, una necesidad o una dificultad para comunicar lo que el estudiante experimenta. Del mismo modo, la autorregulación puede favorecer respuestas pedagógicas equilibradas ante situaciones de tensión, mientras que las habilidades comunicativas pueden facilitar la coordinación con las familias y los profesionales encargados de los apoyos educativos. Estas competencias no sustituyen la formación especializada ni las adaptaciones curriculares, pero pueden contribuir a que dichos recursos se apliquen dentro de relaciones respetuosas y sensibles a la diversidad. La dimensión socioemocional también mantiene una relación importante con el bienestar profesional. La docencia supone una

interacción constante con estudiantes, familias y colegas, además de la necesidad de atender demandas académicas, conductuales y emocionales de manera simultánea. Peñalva et al. (2017) explican que estas condiciones pueden incrementar los factores asociados al estrés laboral, el agotamiento emocional y la percepción de ineficacia. En este contexto, las habilidades emocionales pueden actuar como recursos personales para afrontar las demandas de la profesión y fortalecer el compromiso con el trabajo. No obstante, el bienestar docente no depende únicamente de capacidades individuales, pues también se encuentra condicionado por la organización escolar, las condiciones laborales, el acompañamiento profesional y la disponibilidad de apoyos institucionales.

La investigación empírica desarrollada por Armstrong y Sandoval (2023) aporta evidencia sobre la relación entre inteligencia emocional y atención a la diversidad. En su estudio con docentes chilenos, los autores identificaron la relevancia de las expectativas sobre el aprendizaje, las actitudes hacia la inclusión y los conocimientos necesarios para responder a las diferencias individuales. Asimismo, encontraron una asociación entre la edad y el nivel total de inteligencia emocional, aunque reconocieron que sus resultados debían interpretarse considerando el carácter transversal del estudio, el uso de autorreportes y el contexto particular en el que fueron obtenidos. Estos hallazgos muestran que la práctica inclusiva no depende de una única capacidad, sino de la interacción entre conocimientos, habilidades, creencias y recursos emocionales. La formación socioemocional del profesorado adquiere, por tanto, una función relevante en los procesos inclusivos. Peñalva et al. (2017) destacan la necesidad de incorporar programas que

proporcionen herramientas emocionales aplicables al ejercicio profesional, especialmente para prevenir el desgaste y mejorar el afrontamiento de situaciones complejas. De igual manera, Armstrong-Gallegos y Sandoval (2023) plantean que la atención a la diversidad exige una preparación que articule conocimientos pedagógicos, actitudes inclusivas y capacidades emocionales. En consecuencia, estas competencias no deberían considerarse cualidades innatas del docente, sino recursos susceptibles de fortalecerse mediante procesos de formación inicial y continua.

A pesar del creciente interés científico, la producción sobre el tema presenta una marcada heterogeneidad. Algunos estudios se concentran en la inteligencia y la regulación emocionales; otros examinan el bienestar, el estrés, la autoeficacia, las actitudes hacia la inclusión o la gestión del aula. Asimismo, se utilizan diferentes modelos, instrumentos y definiciones para estudiar competencias relacionadas, lo que dificulta establecer con claridad cuáles han recibido mayor atención y cómo se vinculan con la práctica inclusiva. En el propio manuscrito se observa que la evidencia identificada procede de estudios empíricos, revisiones, metaanálisis y trabajos teóricos desarrollados en contextos educativos diversos. En esta fragmentación se sitúa el nicho de la presente investigación. Aunque existen estudios sobre competencias socioemocionales docentes, inteligencia emocional, bienestar profesional y educación inclusiva, una parte importante de la evidencia analiza estos componentes por separado o en contextos educativos generales. Son menos frecuentes los estudios que examinan de forma directa su relación con la atención de estudiantes con NEE. Además, algunos trabajos se centran en la formación docente, el clima de

aula o las actitudes hacia la diversidad, sin precisar cómo la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales intervienen en los apoyos y las interacciones que requiere este alumnado. A ello se suma la limitada evidencia procedente de contextos latinoamericanos, lo que reduce la comprensión de estas competencias en realidades educativas con condiciones sociales, culturales e institucionales particulares.

En este sentido, la relevancia de esta revisión se fundamenta en la necesidad de organizar una producción dispersa entre diferentes conceptos y diseños metodológicos. La integración de esta evidencia permite identificar las competencias socioemocionales más estudiadas, los contextos en los que han sido analizadas, sus relaciones con la práctica inclusiva y los aspectos que todavía requieren mayor investigación. También permite distinguir los hallazgos directamente vinculados con la atención de estudiantes con NEE de aquellos que aportan evidencia indirecta desde ámbitos como el bienestar profesional, la formación docente y la gestión del aula. A partir de este vacío, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencia científica existe sobre las competencias socioemocionales del profesorado y su relación con la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo del estudio fue analizar la evidencia científica disponible sobre las competencias socioemocionales docentes y su relación con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de educación inclusiva.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura con síntesis narrativa, orientada a analizar la evidencia

científica disponible sobre las competencias socioemocionales del profesorado y su relación con la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El proceso de búsqueda y selección se organizó de acuerdo con las fases propuestas por la declaración PRISMA 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Este procedimiento permitió establecer una secuencia ordenada para localizar, depurar y seleccionar los documentos relacionados con el objeto de estudio.

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, SciELO y ProQuest, debido a su cobertura de publicaciones pertenecientes a los campos de la educación, la psicología y las ciencias sociales. Se consideraron estudios publicados entre 2020 y 2026, redactados en español o inglés y disponibles en texto completo. La estrategia incluyó los descriptores “competencias socioemocionales”, “competencia emocional docente”, “inteligencia emocional”, “docentes”, “profesorado”, “educación inclusiva” y “necesidades educativas especiales”. Para la búsqueda en inglés se utilizaron los términos “social emotional competence”, “teacher emotional competence”, “emotional intelligence”, “teachers”, “educators”, “inclusive education” y “special educational needs”. Los descriptores se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR, ajustando las combinaciones a las características de cada base de datos.

Se consideraron elegibles los estudios que analizaron el desarrollo, la percepción o la aplicación de competencias socioemocionales en docentes en ejercicio o en formación, especialmente en contextos de educación inclusiva, atención a la diversidad o atención de estudiantes con NEE. También se incluyeron

investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional, la regulación emocional, la empatía, las habilidades relacionales y el bienestar socioemocional del profesorado. Debido a la amplitud conceptual del tema, el corpus incorporó estudios empíricos con diseños descriptivos, correlacionales, cuasiexperimentales o mixtos, además de revisiones sistemáticas, metaanálisis y trabajos teóricos o conceptuales que presentaban fundamentos y procedimientos claramente descritos.

Se excluyeron los documentos centrados exclusivamente en competencia digital, educación virtual, tecnologías educativas, rendimiento académico general o formación universitaria cuando no establecían una relación directa con las competencias socioemocionales docentes. Asimismo, se descartaron artículos de opinión, ensayos sin metodología definida, tesis, documentos sin revisión por pares, estudios sin resultados verificables y publicaciones que no mostraban suficiente claridad metodológica. También se excluyeron los trabajos enfocados únicamente en las competencias socioemocionales de los estudiantes cuando no examinaban el papel, las experiencias o las capacidades del profesorado.

Durante la fase de identificación se recopilaban los registros localizados en las tres bases de datos. Posteriormente, se eliminaron los documentos duplicados y se efectuó el cribado mediante la revisión de títulos, resúmenes y palabras clave. En la fase de elegibilidad se examinaron los textos completos y se verificó su correspondencia con los criterios establecidos. Como resultado de este proceso, se seleccionaron 18 estudios para conformar el corpus definitivo de la revisión. La información de los estudios seleccionados se organizó en una matriz de codificación elaborada para

sistematizar sus principales características. En esta matriz se registraron la autoría, el año de publicación, el país o contexto, el objetivo, el tipo de estudio, la metodología empleada, las características de la muestra, el contexto educativo, la competencia socioemocional analizada, la relación con la inclusión educativa o las NEE y los principales hallazgos. Esta organización permitió comparar los documentos de manera estructurada e identificar semejanzas y diferencias entre sus enfoques, contextos y resultados.

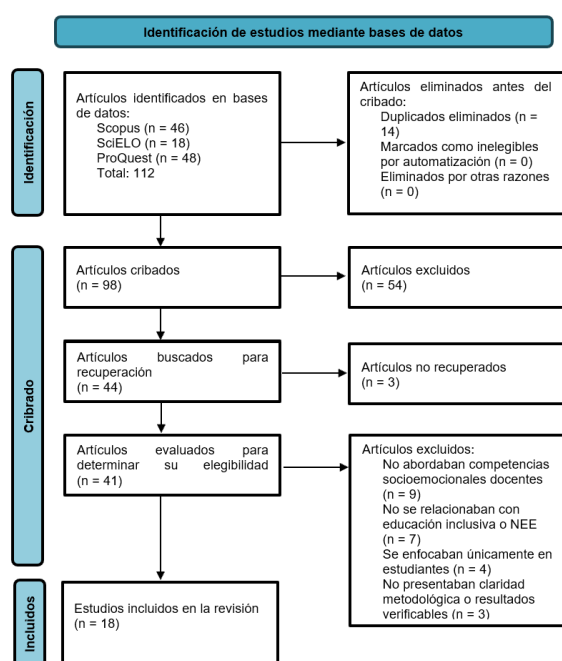


Figura 1. Procedimiento de búsqueda y selección de fuentes.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación se efectuó mediante una lectura completa y comparativa de los estudios. En una primera etapa se identificaron los conceptos socioemocionales examinados, las características metodológicas y los resultados vinculados con la práctica docente inclusiva. Posteriormente, se agruparon los hallazgos que presentaban proximidad temática, prestando

atención a las tendencias recurrentes, las coincidencias entre investigaciones y los aportes particulares de cada estudio. También se distinguieron los trabajos directamente centrados en la atención de estudiantes con NEE de aquellos que aportaban evidencia complementaria desde la formación docente, el bienestar profesional, la regulación emocional y la gestión del aula. La información fue examinada mediante una síntesis narrativa, a partir de la cual se establecieron cinco categorías de análisis: autorregulación emocional docente; empatía y relaciones pedagógicas; bienestar docente y clima de aula; formación socioemocional del profesorado; y competencias socioemocionales e inclusión educativa. Dentro de cada categoría se analizaron las principales coincidencias, diferencias y contribuciones de los estudios, considerando el alcance de la evidencia y su relación directa o indirecta con la atención educativa de estudiantes con NEE.

Resultados y Discusión

La revisión sistemática permitió identificar tendencias relevantes en torno al papel de las competencias socioemocionales docentes en la atención educativa inclusiva. A partir del análisis de los estudios seleccionados, los hallazgos fueron organizados en cinco categorías principales: autorregulación emocional docente, empatía y relaciones pedagógicas, bienestar docente y clima de aula, formación socioemocional del profesorado y competencia socioemocional e inclusión educativa. A continuación, se presentan los principales resultados: La autorregulación emocional se identificó como una de las competencias más estudiadas en la literatura reciente. Los trabajos de Xu et al. (2025), Rauterkus et al. (2025), Wangdi y Rigdel (2025) y Savina (2025) evidencian que la capacidad para gestionar adecuadamente las emociones

favorece la estabilidad emocional del profesorado, mejora la interacción con los estudiantes y contribuye a una gestión más efectiva del aula. Asimismo, los estudios muestran que los docentes con mayores niveles de regulación emocional presentan menores índices de estrés laboral y una mejor disposición para afrontar situaciones complejas relacionadas con la diversidad estudiantil.

Los estudios revisados destacan que la empatía constituye una competencia fundamental para el establecimiento de relaciones pedagógicas positivas. Investigaciones desarrolladas por Alhassan (2025), Khattak et al. (2025) y Calandri et al. (2025) muestran que la comprensión de las necesidades emocionales y educativas de los estudiantes favorece prácticas docentes más inclusivas y fortalece la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los hallazgos sugieren que la empatía facilita la creación de ambientes de aprendizaje caracterizados por el respeto, la confianza y la valoración de la diversidad. Otra tendencia identificada corresponde a la relación entre el bienestar socioemocional docente y calidad de los procesos educativos.

Los estudios de Corcoran y O'Flaherty (2022), Collie y Granziera (2025) y Duan et al. (2024) evidencian que el bienestar emocional del profesorado se asocia con mayores niveles de compromiso profesional, autoeficacia y satisfacción laboral. Del mismo modo, se observa que los docentes emocionalmente competentes generan climas de aula más positivos, favoreciendo la convivencia escolar y el aprendizaje. La literatura revisada coincide en señalar la importancia de incorporar la formación socioemocional en los procesos de preparación docente. Molina et al. (2024), Schelhorn et al. (2023), Shalev y Gidalevich (2024) y Tran (2025) destacan que los

programas de formación orientados al desarrollo emocional fortalecen competencias como la conciencia emocional, la autorregulación y las habilidades interpersonales. Estos hallazgos evidencian la necesidad de integrar el componente socioemocional en la formación inicial y continua del profesorado. Los estudios analizados presentan una relación directa entre competencias socioemocionales e inclusión educativa. Calandri et al. (2025), Rapisa (2026), Ura et al. (2025) y Arranz y Espada (2025) coinciden en que la competencia emocional favorece actitudes positivas hacia la diversidad, fortalecen las prácticas inclusivas y mejoran la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. En consecuencia, la evidencia revisada sugiere que el desarrollo socioemocional docente constituye un elemento importante para la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos.

La Tabla 1 muestra que los estudios incluidos se concentran principalmente entre 2024 y 2026, lo que evidencia un interés reciente y creciente por el análisis de las competencias socioemocionales del profesorado. Predominan las revisiones sistemáticas y los estudios empíricos, acompañados por un metaanálisis, una revisión teórica y un estudio cuasiexperimental. Esta diversidad metodológica permite abordar el fenómeno desde distintas perspectivas: síntesis de evidencia, análisis de experiencias docentes, evaluación de programas formativos y medición de cambios producidos mediante intervenciones. Los contextos más estudiados corresponden a la educación inclusiva, el aula regular, la educación básica y la formación inicial o continua del profesorado, lo que demuestra que las competencias socioemocionales son consideradas relevantes tanto para el desempeño cotidiano como para la

preparación profesional docente. En relación con las variables examinadas, la regulación emocional aparece como una de las competencias más recurrentes, seguida de la competencia socioemocional general, la inteligencia emocional, las habilidades relacionales, el bienestar, la autoeficacia y las

actitudes hacia la inclusión. Los estudios vinculados con entornos inclusivos destacan que el manejo emocional no solo influye en el bienestar del docente, sino también en su capacidad para responder a la diversidad, establecer relaciones positivas y aplicar prácticas pedagógicas inclusivas.

Tabla 1. *Características de los estudios incluidos.*

Autor(es)/Año	Tipo de estudio	Muestra	Contexto educativo	Competencia socioemocional analizada
Calandri et al. (2025)	Revisión sistemática	18 estudios sobre docentes	Educación inclusiva	Competencia emocional docente
Xu et al. (2025)	Revisión sistemática	Docentes de distintos niveles educativos	Educación general	Regulación emocional
Molina-Moreno et al. (2024)	Revisión sistemática	Programa de formación docente	Formación docente	Competencias socioemocionales
Rapisa (2026)	Revisión sistemática	Estudio sobre inclusión educativa	Educación inclusiva	Competencia docente e inclusión
Rauterkus et al. (2025)	Estudio empírico	Docentes de educación básica	Aula inclusiva	Regulación emocional
Alhassan (2025)	Estudio empírico	Docentes de aula regular	Educación inclusiva	Habilidades relacionales y emocionales
Savina (2025)	Teórico empíricos	Docentes	Aula regular	Estrategia de regulación emocional
Oktarina y Kurniawati (2025)	Revisión sistemática	Docentes	Formación y práctica docente	Competencia socioemocional docente
Lozano-Peña et al. (2021)	Revisión sistemática	Estudio sobre educación emocional	Educación general	Competencia socioemocional
Corcoran y O'Flaherty (2022)	Estudio empírico	Docentes de formación	Formación docente	Bienestar socioemocional
Shalev y Gidalevich (2024)	Estudio empírico	Docentes de formación	Formación docente	Desarrollo socioemocional
Duan et al. (2024)	Meta-análisis	Docentes	Aula regular	Autoeficacia y regulación emocional
Khattak et al. (2025)	Estudio empírico	Docentes	Educación inclusiva	Inteligencia emocional
Collie y Granziera (2025)	Revisión teórica	Docentes	Educación general	Competencia socioemocional percibida
Ura et al. (2025)	Estudio empírico	Docentes	Inclusión Educativa	Competencia socioemocional y eficacia multicultural
Wangdi y Rigdel (2025)	Estudio empírico	Docentes	Educación básica	Regulación emocional docente
Schelhorn et al. (2023)	Estudio cuasi experimental	Docentes en formación	Formación inicial docente	Competencia emocional
Arranz y Espada (2025)	Revisión Sistemática	Estudios sobre docentes	Educación inclusiva	Actitudes docentes e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el objetivo de analizar la evidencia científica disponible sobre las competencias socioemocionales del profesorado y su relación con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, la revisión realizada permite señalar que dichas competencias se vinculan con dimensiones relevantes del desempeño docente inclusivo, especialmente con la gestión emocional del aula, la calidad de las relaciones

pedagógicas, el bienestar profesional y la disposición para responder a la diversidad. De manera general, los estudios incluidos coinciden en que la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades relacionales constituyen recursos que pueden favorecer una actuación más reflexiva ante situaciones complejas y una interacción más respetuosa con el alumnado. Sin embargo, esta relación no debe interpretarse de manera lineal ni como un efecto

aislado, debido a que los trabajos revisados presentan diferencias en sus diseños, participantes, contextos educativos y constructos analizados. Mientras algunos estudios examinan directamente la educación inclusiva y la atención a estudiantes con NEE, otros abordan aspectos complementarios, como la regulación emocional, el bienestar docente, la autoeficacia o la formación profesional. Por ello, la evidencia permite reconocer una tendencia favorable, aunque todavía no ofrece

una explicación única sobre la forma en que las competencias socioemocionales intervienen en la inclusión. En este sentido, los hallazgos respaldan la idea de que estas capacidades forman parte del perfil profesional necesario para atender la diversidad, pero adquieren mayor sentido cuando se articulan con conocimientos pedagógicos, apoyos institucionales y condiciones adecuadas para el ejercicio docente.

Tabla 2. Principales hallazgos sobre competencias socioemocionales docentes.

Autor(es)/ Año	Competencia socioemocional	Relación con inclusión/NEE	Principales hallazgos	Aporte al estudio
Calandri et al. (2025)	Competencia emocional docente	Educación inclusiva	La competencia emocional favorece el clima y las prácticas inclusivas.	Evidencia directa sobre inclusión y emociones docentes.
Xu et al. (2025)	Regulación emocional	Gestión del aula	La regulación emocional mejora la motivación estudiantil y disminuye el estrés docente.	Sustenta la importancia de la autorregulación emocional
Molina-Moreno et al. (2024)	Formación socioemocional	Formación docente	Los programas formativos fortalecen habilidades emocionales y sociales en docentes.	Respalda la capacitación emocional del profesorado.
Rapisa (2026)	Competencia docente	Inclusión educativa	La adaptación a la diversidad y la gestión de aula son esenciales en inclusión.	Refuerza el perfil del docente inclusivo.
Rauterkus et al. (2025)	Regulación emocional	Aula inclusiva	Los docentes con mayor regulación emocional presentan mejores relaciones pedagógicas.	Relación bienestar docente e inclusión.
Alhassan (2025)	Empatía y habilidades relacionales	Inclusión educativa	Las habilidades socioemocionales favorecen actitudes positivas hacia la diversidad.	Evidencia la importancia de la empatía docente.
Savina (2025)	Estrategias de regulación emocional	Interacción pedagógica	Las estrategias de regulación emocional mejoran la interacción docente-estudiante y el clima de aula.	Sustenta el rol de competencias emocionales en la práctica docente.
Oktarina y Kurniawati (2025)	Competencia socioemocional docente	Educación inicial	El desarrollo de competencias socioemocionales fortalece los procesos educativos y el bienestar docente.	Evidencia reciente sobre competencia socioemocional docente.
Lozano-Peña et al. (2021)	Competencia socioemocional	Educación general	Existen diversos modelos e instrumentos para evaluar la competencia socioemocional docente.	Aporta una base conceptual y metodológica actualizada.
Corcoran y O'Flaherty (2022)	Bienestar socioemocional	Formación docente	El bienestar docente influye en la calidad de enseñanza y en el desempeño profesional.	Evidencia la relación entre bienestar docente y práctica pedagógica.
Shalev y Gidalevich (2024)	Desarrollo socioemocional	Formación docente	El desarrollo socioemocional fortalece la identidad profesional y preparación docente.	Vincula competencias emocionales y formación docente.
Duan et al. (2024)	Autoeficacia y regulación emocional	Aula regular	La autoeficacia docente se relaciona con una mejor gestión del aula y recursos emocionales más sólidos.	Vincula competencias emocionales y desempeño docente.
Khattak et al. (2025)	Inteligencia emocional	Inclusión educativa	La inteligencia emocional favorece la atención a la diversidad y la implementación de prácticas inclusivas.	Relación directa entre inteligencia emocional e inclusión.
Collie y Granziera (2025)	Competencia socioemocional percibida	Educación general	La percepción de competencia socioemocional se relaciona con bienestar, compromiso y eficacia profesional.	Amplía la comprensión de la competencia socioemocional docente.
Ura et al. (2025)	Competencia emocional y eficacia multicultural	Inclusión educativa	La competencia socioemocional se asocia positivamente con la eficacia multicultural y las prácticas inclusivas.	Vincula competencias socioemocionales con inclusión y diversidad cultural.
Wangdi y Rigdel (2025)	Regulación emocional docente	Conducta estudiantil	Las estrategias de regulación emocional ayudan a afrontar conductas disruptivas y reducir el desgaste emocional.	Sustenta el manejo emocional docente en el aula.
Schelhorn et al. (2023)	Competencia emocional	Formación inicial docente	La formación en competencias emocionales mejora la conciencia emocional, la regulación emocional y la preparación profesional.	Evidencia la importancia de incorporar competencias emocionales en la formación inicial docente.
Arranz y Espada (2025)	Actitudes docentes	Inclusión educativa	Las actitudes favorables hacia la inclusión se relacionan con mayor formación docente y apoyo institucional.	Complementa la dimensión actitudinal en la inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la autorregulación emocional, la revisión muestra que esta competencia ocupa un lugar destacado en la literatura reciente y se

relaciona con la capacidad del profesorado para afrontar situaciones de tensión, gestionar conductas complejas y mantener interacciones

más equilibradas dentro del aula. Los trabajos de Xu et al. (2025), Rauterkus et al. (2025), Savina et al. (2025) y Wangdi y Sonam (2024) sugieren que la regulación emocional puede facilitar respuestas menos impulsivas y una gestión más consistente de las demandas cotidianas. Este hallazgo es coherente con el modelo del aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009), que sitúa las competencias socioemocionales del profesorado como un elemento relacionado con la calidad de la relación docente-estudiante, el manejo del aula y la construcción de un clima favorable para el aprendizaje. Asimismo, coincide con Brackett et al. (2019), quienes sostienen que las emociones intervienen en procesos como la atención, la motivación, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales. En el caso de estudiantes con NEE, esta competencia adquiere una importancia particular porque determinadas conductas pueden estar asociadas con dificultades de comunicación, frustración, sobrecarga emocional o barreras presentes en el entorno.

En tales situaciones, la autorregulación no implica ocultar o eliminar las emociones del docente, sino reconocerlas y gestionarlas para evitar que interfieran negativamente en la respuesta pedagógica. No obstante, la evidencia disponible no permite afirmar que la regulación emocional produzca por sí sola mejores resultados inclusivos, ya que varios estudios son correlacionales, conceptuales o se apoyan en percepciones. Por esta razón, resulta más adecuado interpretarla como una condición facilitadora de la práctica profesional, cuyo valor depende también de la formación, la experiencia, los recursos y los apoyos disponibles. En relación con la empatía y las habilidades relacionales, los estudios revisados permiten comprender que la inclusión no depende únicamente de estrategias didácticas o

adaptaciones curriculares, sino también de la manera en que el profesorado interpreta las necesidades del alumnado y construye los vínculos dentro del aula. Los trabajos de Alhassan et al. (2025), Khattak et al. (2025) y Calandri et al. (2025) muestran que las actitudes favorables hacia la diversidad, la comunicación y la comprensión de las experiencias del estudiante se asocian con prácticas más sensibles e inclusivas. Este planteamiento coincide con Armstrong y Sandoval (2023), quienes explican que la atención a la diversidad integra conocimientos, habilidades, actitudes y creencias, y que las expectativas docentes sobre el aprendizaje influyen en la forma de responder a las diferencias individuales. También se relaciona con Ainscow (2020), quien sostiene que la inclusión exige transformar las prácticas y reducir las barreras que restringen la participación.

Desde esta perspectiva, la empatía no debe limitarse a una actitud afectiva general, sino entenderse como una competencia que adquiere valor cuando se expresa en decisiones concretas, como ajustar una actividad, modificar la comunicación, evitar interpretaciones estigmatizantes, escuchar a las familias o coordinar apoyos con otros profesionales. La revisión también muestra que una disposición favorable no resulta suficiente cuando el docente carece de formación, recursos o acompañamiento institucional. En consecuencia, las competencias socioemocionales deben considerarse parte de un conjunto más amplio de condiciones profesionales y organizativas que permiten sostener la inclusión de manera efectiva. Otro aspecto relevante se relaciona con el bienestar docente y la percepción de eficacia profesional. Los estudios de Corcoran y O'Flaherty (2022), Duan et al. (2024) y Collie et al. (2025) sugieren que el bienestar socioemocional, la autoeficacia

y el compromiso se asocian con una mayor capacidad para afrontar las demandas del aula y mantener relaciones pedagógicas estables. Esta relación resulta especialmente importante en contextos inclusivos, donde el profesorado puede enfrentar mayores exigencias de planificación, adaptación, coordinación y acompañamiento. Peñalva et al. (2017) señalan que las habilidades emocionales pueden actuar como recursos de afrontamiento frente al estrés y al desgaste profesional, lo que permite interpretar el bienestar docente no como un aspecto secundario, sino como una condición que influye en la continuidad y calidad de la atención educativa.

Sin embargo, sería reduccionista atribuir el estrés o el agotamiento únicamente a una falta de regulación emocional. Factores como el tamaño de los grupos, la ausencia de especialistas, el tiempo limitado para planificar, la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional también condicionan el bienestar del profesorado. Por ello, la formación socioemocional puede contribuir al afrontamiento de las demandas profesionales, pero no debe utilizarse para trasladar al docente la responsabilidad exclusiva sobre dificultades que también tienen un origen estructural.

En cuanto a la formación inicial y continua, la evidencia revisada respalda la necesidad de incorporar de manera sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales en la preparación del profesorado. Molina et al. (2024), Schelhorn et al. (2023), Shalev y Gidalevich (2024) y Otkarina y Kurniawati (2025) coinciden en que la conciencia emocional, la regulación, la empatía y las habilidades interpersonales pueden fortalecerse mediante procesos formativos. Este hallazgo cuestiona la idea de que dichas competencias sean cualidades innatas o rasgos personales

estables, y permite entenderlas como recursos profesionales susceptibles de aprendizaje y mejora. Sin embargo, su formación no debería limitarse a contenidos teóricos sobre inteligencia emocional o bienestar, sino vincularse con situaciones reales de la práctica inclusiva, como la gestión de conflictos, la interpretación de conductas, la comunicación con las familias, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones ante necesidades diversas. En este sentido, las implicaciones de la revisión apuntan a la integración de la formación socioemocional con los conocimientos pedagógicos y especializados, de modo que el profesorado no solo reconozca sus emociones, sino que pueda utilizar esa comprensión para ajustar su actuación y mejorar la relación educativa. La contribución del estudio consiste, por tanto, en mostrar que estas competencias forman parte del desarrollo profesional docente y adquieren relevancia cuando se aplican en contextos inclusivos y se acompañan de apoyo institucional.

Conclusiones

La interpretación de estos hallazgos debe considerar algunas limitaciones. En primer lugar, los estudios incluidos presentan una amplia heterogeneidad conceptual, ya que utilizan términos como inteligencia emocional, competencia socioemocional, regulación emocional, bienestar, autoeficacia y actitudes inclusivas con definiciones y medidas diferentes. En segundo lugar, el corpus reúne estudios empíricos, revisiones sistemáticas, metaanálisis y trabajos conceptuales, lo que impide atribuir el mismo nivel de solidez a toda la evidencia. En tercer lugar, una parte de los trabajos no analiza directamente la atención de estudiantes con NEE, sino que aporta información desde contextos más generales, como la formación docente o la gestión del aula. Finalmente, la presencia limitada de

investigaciones latinoamericanas reduce la posibilidad de comprender cómo estas competencias se desarrollan en sistemas educativos con condiciones culturales, institucionales y económicas particulares. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero exigen interpretarlos como tendencias y asociaciones, no como pruebas causales definitivas. A partir de estas limitaciones, las futuras investigaciones deberían avanzar hacia estudios longitudinales y de intervención que permitan analizar cómo evolucionan las competencias socioemocionales y qué efectos tienen los programas de formación en la práctica docente.

Del mismo modo, se requiere ampliar la evidencia en contextos latinoamericanos y observar de forma directa cómo la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales se expresan en las interacciones cotidianas con estudiantes con NEE. En conjunto, la revisión permite sostener que las competencias socioemocionales constituyen un componente relevante de la educación inclusiva, aunque su aporte depende de su articulación con la preparación pedagógica, los apoyos profesionales y las condiciones institucionales. Por tanto, no se trata de afirmar que estas competencias garantizan por sí mismas la inclusión, sino de reconocer que forman parte de los recursos que permiten al profesorado responder de manera más reflexiva, sensible y profesional a la diversidad.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alhassan, A., Christensen, M., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025). Empowering minority voices: How inclusive teaching and support foster multicultural learning. *Frontiers in Education*, 10, Article 1595106. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1595106>
- Armstrong, S., & Sandoval, E. (2023). Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(2), 17–40. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5751>
- Arranz, A., & Espada-Chavarría, R. (2025). Teachers' attitudes and perceived barriers to inclusive education in Spain: A systematic review. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(3), 754–785. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1042>
- Brackett, M., Bailey, C., Hoffmann, J., & Simmons, D. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), Article 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Collie, R., Sáez, F., & Granziera, H. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence as a vital mechanism of adult SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100117. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100117>
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>

- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Khattak, M., Ullah, Z., Imran, S., & Khattak, W. (2025). Bridging emotional intelligence and inclusive education: Empowering teachers to support diverse classrooms. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(2), 1755–1765. <https://doi.org/10.59075/vzqhyx73>
- Molina, P., Molero, M., Pérez, M., & Gázquez-Linares, J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1433908. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908>
- Oktarina, N., & Kurniawati, F. (2025). Assessing teachers' social emotional competence: A systematic review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 285–294. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6792>
- Peñalva, A., López, J., & Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 201–215. <https://doi.org/10.18172/con.3011>
- Rapisa, D. R., Hermanto, H., & Suparno, S. (2026). Teacher competency in practicing inclusive education: A systematic review. *Journal of Teaching and Learning*, 20(2), 57–73. <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i3.9373>
- Rauterkus, H., Hennemann, T., Hagen, T., Krull, J., Nitz, J., Eiben, K., Kulawiak, P. R., Verbeck, L., & Hanisch, C. (2025). Teachers' emotional competence and students' social integration: Exploring mediation pathways through teacher-student relationships in elementary classrooms. *Frontiers in Education*, 10, Article 1713822. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1713822>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37, Article 40. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, Article 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Shalev, M., & Gidalevich, S. (2024). Social emotional learning in teacher education: Biographical narrative as a method for professional development. *Education Sciences*, 14(8), Article 821. <https://doi.org/10.3390/educsci14080821>
- Ura, S. K., DuBois, J. W., Fletcher, K. E., & Lorah, J. A. (2025). Teacher competencies that promote equity: Examining the relationship between social-emotional competence and multicultural efficacy. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100121. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100121>
- Wangdi, T., & Rigdel, K. S. (2025). English teachers' emotions and regulation strategies in response to students' disruptive behaviour. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 49–65. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114147>
- Xu, G., Haratyan, F., & Tian, H. (2026). A 2025 systematic review of teacher emotion regulation and well-being: Implications for student engagement, learning outcomes, and professional development in EFL contexts. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1715266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1715266>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright @ Wirisam Mercy Yakum Washikiat, Andrea Tatiana Salto Plaza, Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez y Paola Cecilia Pinos Coronel.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Wirisam Mercy Yakum Washikiat: 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.

Andrea Tatiana Salto Plaza: 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.

Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez: 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.

Paola Cecilia Pinos Coronel: 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.

