

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2195>

Propuesta curricular: estrategias de liderazgo directivo para la prevención del desgaste profesional docente en una unidad educativa de Guayaquil

Curriculum proposal: management leadership strategies for preventing teacher burnout in an educational institution in Guayaquil

Amadeus Antonio Martínez Marin

amartinezm6@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6253-998X>

Universidad Estatal de Milagro
Ecuador - Guayaquil

Daniel Felipe Cevallos Neira

dcevallosn@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5984-4457>

Universidad Estatal de Milagro
Ecuador - Cuenca

*Artículo recibido: 18 marzo 2026- Aceptado para publicación: 20 abril 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

RESUMEN


El desgaste profesional docente constituye una problemática crítica en el sistema educativo ecuatoriano, el estudio tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular de fortalecimiento de competencias socioemocionales en 45 docentes de una unidad educativa de Guayaquil, como estrategia de liderazgo directivo para la prevención del desgaste profesional. Mediante un diseño mixto, se aplicó un grupo focal y el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) en pre-test y post-test. Los resultados evidenciaron que la regulación positiva de las emociones constituye la competencia más deficitaria ($M = 7,12$) y la más asociada al agotamiento emocional ($\rho = -0,52$). La propuesta curricular de cinco sesiones produjo mejoras significativas en todas las dimensiones del CCEA, con tamaño del efecto grande en regulación positiva ($\Delta = +0,91$; $r = 0,63$) y fortalecimiento de las correlaciones protectoras con el agotamiento ($\rho = -0,61$ en post-test). Se concluye que la propuesta curricular constituye una estrategia efectiva y replicable para la prevención del desgaste profesional docente en el contexto ecuatoriano.

Palabras clave: desgaste profesional docente, competencias socioemocionales, propuesta curricular, liderazgo directivo

ABSTRACT

Teacher burnout is a critical issue in the Ecuadorian education system. The study aimed to design, implement, and evaluate a curriculum proposal to strengthen social-emotional competencies among 45 teachers at a school in Guayaquil, as a leadership strategy for preventing burnout. Using a mixed-methods design, a focus group and the Adult Emotional Competence Questionnaire (AECQ) were administered as pre- and post-tests. The results showed that positive emotion regulation was the most deficient competency ($M = 7.12$) and the one most strongly associated with emotional exhaustion ($\rho = -0.52$). The five-session curriculum produced significant improvements across all dimensions of the AECQ, with a large effect size in positive regulation ($\Delta = +0.91$; $r = 0.63$) and a strengthening of protective correlations with burnout ($\rho = -0.61$ in the post-test). It is concluded that the curriculum proposal constitutes an effective and replicable strategy for the prevention of teacher burnout in the Ecuadorian context.

Keywords: teacher burnout, social-emotional skills, curriculum proposal, administrative leadership

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

El desgaste profesional docente se configura como una condición asociada a las exigencias del sistema educativo contemporáneo, en el cual los docentes enfrentan demandas relacionadas con la planificación pedagógica, la gestión del aula, el cumplimiento de lineamientos curriculares y la atención a la diversidad estudiantil, en un entorno que integra responsabilidades académicas y administrativas de manera simultánea, lo que incide en la organización del trabajo y en las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa. Este fenómeno se vincula con la acumulación de tareas, la presión por el cumplimiento de objetivos institucionales y la interacción constante con actores educativos, configurando un escenario en el que el ejercicio docente se desarrolla bajo condiciones de alta exigencia profesional.

La presente investigación se desarrolla en una unidad educativa de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, durante el período lectivo 2025–2026, institución que cuenta con una planta aproximada de 45 docentes que desempeñan funciones académicas y administrativas en los niveles de educación básica y bachillerato, configurándose como un contexto institucional en el cual se analizan las dinámicas de gestión educativa, particularmente en lo relacionado con el liderazgo directivo y su vinculación con el bienestar docente dentro del funcionamiento organizacional.

En este escenario, el liderazgo directivo se comprende como un componente de la gestión institucional que incide en la organización del trabajo, en la distribución de responsabilidades y en la generación de condiciones que estructuran el ejercicio docente, en un contexto marcado por las exigencias propias del período lectivo, la carga laboral y las demandas pedagógicas y administrativas que forman parte de la actividad educativa, elementos que configuran un entorno en el que el desgaste profesional docente se presenta como una condición asociada al ejercicio continuo de la labor educativa.

El problema de investigación se sitúa en la necesidad de contar con estrategias de liderazgo directivo orientadas de manera explícita a la prevención del desgaste profesional docente, considerando que las acciones institucionales relacionadas con la gestión del personal docente se desarrollan dentro de marcos organizativos que requieren ser analizados en función de su relación con el bienestar socioemocional de los profesionales de la educación, en este sentido, se reconoce la importancia de fortalecer procesos que articulen el liderazgo directivo con el desarrollo de competencias socioemocionales docentes, en tanto estas se vinculan con la forma en que los docentes gestionan sus emociones, interactúan en el entorno laboral y enfrentan las demandas propias de su rol.

En correspondencia con este planteamiento, la investigación se orienta al análisis del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes de la institución, así como a la identificación de aquellas competencias que se consideran prioritarias dentro del contexto educativo, integrando este análisis con la formulación y aplicación de una propuesta curricular

orientada al fortalecimiento de dichas competencias, lo cual permite estructurar el estudio en torno a la evaluación de una propuesta dirigida al ámbito docente, en coherencia con las dinámicas institucionales y el período académico en el que se desarrolla la investigación.

El desgaste docente se configura como una condición asociada al ejercicio prolongado de la labor educativa, en la cual confluyen factores organizativos, pedagógicos y socioemocionales que inciden en la experiencia laboral de los docentes (Cajamarca et al., 2024), en un contexto caracterizado por demandas constantes, responsabilidades múltiples y la necesidad de responder a requerimientos institucionales y sociales. En este sentido, el desgaste docente se vincula con procesos de fatiga emocional, disminución de la motivación y tensiones derivadas de la interacción permanente con estudiantes, familias y actores institucionales (Yaranga y Yaranga, 2024), configurando un escenario de exigencia sostenida. El concepto de burnout, o síndrome de desgaste profesional, se define como una respuesta prolongada a factores estresores de carácter laboral (Soto, 2025), manifestándose a través de dimensiones como el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la realización personal en el trabajo. En el ámbito docente, el burnout se relaciona con la gestión continua de situaciones complejas, la presión por el cumplimiento de objetivos institucionales y la necesidad de mantener niveles constantes de desempeño (Vilchez, 2025), incidiendo en la forma en que los docentes perciben su labor y en las condiciones de desarrollo profesional.

En el sistema educativo, el desgaste docente y el burnout se articulan con las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica pedagógica, incluyendo la organización del trabajo, la distribución de tareas, la carga administrativa, los procesos de evaluación y las dinámicas de gestión escolar (Cervantes et al., 2022), aspectos que influyen en la experiencia laboral de los docentes y en su forma de afrontar las exigencias del entorno educativo (Silva et al., 2025).

. El desgaste se relaciona con la manera en que los docentes gestionan las demandas emocionales derivadas de su rol, en un entorno en el que la interacción constante con estudiantes implica la atención a diversas situaciones académicas, conductuales y (Rojas et al., 2025; Córdova et al., 2021), configurando una carga de trabajo que trasciende lo estrictamente pedagógico e incorporando dimensiones relacionales. En este sentido, el análisis del burnout en el ámbito educativo permite comprender cómo estas demandas sostenidas se articulan con las condiciones institucionales (Cresp et al., 2025), configurando experiencias laborales que requieren ser abordadas desde una perspectiva integral. Desde esta perspectiva, el desgaste docente y el burnout se constituyen como categorías analíticas que permiten abordar la relación entre las condiciones de trabajo y el bienestar profesional de los docentes (Salazar y Yazmyn, 2024), considerando la interacción entre factores individuales y contextuales, en un marco donde la gestión educativa y el liderazgo directivo adquieren relevancia en la organización de las dinámicas institucionales.

El autocuidado se configura como un conjunto de prácticas orientadas a la gestión del bienestar personal en contextos de exigencia laboral (Chamba et al., 2025; Rojas et al., 2025), particularmente en profesiones de carácter relacional como la docencia, en las cuales las demandas emocionales, cognitivas y organizativas forman parte del ejercicio cotidiano. El autocuidado se vincula con la capacidad de los docentes para reconocer sus propias necesidades, regular sus niveles de esfuerzo y mantener condiciones que permitan la continuidad de su desempeño profesional dentro del entorno educativo (Quishpe y Cevallos, 2025). El concepto de cuidado al cuidador se sitúa en una dimensión complementaria, en la que el bienestar del profesional es considerado como parte de las condiciones que estructuran el ejercicio laboral, particularmente en contextos en los que la atención a otros constituye el eje central de la actividad, como ocurre en el ámbito educativo (Cruzado et al., 2025). En este marco, el cuidado al cuidador se vincula con acciones y condiciones institucionales que inciden en la experiencia laboral de los docentes (Martínez, 2025), incluyendo la gestión organizativa, el clima institucional y las formas de acompañamiento. En el sistema educativo, el autocuidado y el cuidado al cuidador se articulan con las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente (Diestra et al., 2023), considerando que las demandas laborales implican no solo el cumplimiento de funciones pedagógicas, sino también la gestión de interacciones constantes con estudiantes, familias y otros actores educativos, configurando un escenario donde el equilibrio entre las exigencias del trabajo y el bienestar personal adquiere relevancia (Chumacero y Carrión, 2021). Dichos conceptos se relacionan con procesos de regulación emocional, organización personal y adaptación a las dinámicas institucionales (Córdova et al., 2021), en un marco donde las prácticas individuales y las condiciones institucionales se interrelacionan, configurando un espacio de análisis en torno al bienestar docente como parte de la gestión educativa (Eléspuru et al., 2022).

Las competencias socioemocionales docentes se definen como un conjunto de capacidades que permiten reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como interactuar adecuadamente con los distintos actores del entorno educativo (Quiroz y Rodas, 2025), en un contexto de demandas constantes y relaciones interpersonales diversas. En el ámbito educativo, estas competencias se integran en la práctica pedagógica y en la gestión del aula, incidiendo en la forma en que los docentes se comunican (Murga, 2025), afrontan situaciones de tensión y gestionan conflictos. Su desarrollo se relaciona con la capacidad de sostener el desempeño en contextos de exigencia, requiriendo no solo habilidades cognitivas y pedagógicas (Puertas et al., 2025), sino también recursos personales para afrontar situaciones complejas, gestionar emociones y mantener interacciones efectivas. La comunicación asertiva se define como la capacidad de expresar ideas, emociones y necesidades de manera clara, directa y respetuosa (Estrada et al., 2021), constituyendo una competencia socioemocional que incide en la calidad de las relaciones interpersonales. En el ejercicio docente, la comunicación asertiva se manifiesta en la interacción con estudiantes, colegas y familias (Galarza et al., 2025; García y Vélez, 2024),

configurando una dimensión relacional del desempeño profesional vinculada con la capacidad de establecer límites, expresar desacuerdos y gestionar situaciones de interacción compleja, en un entorno donde la claridad y el respeto en la comunicación organizan las relaciones dentro del espacio educativo (Polo, 2025).

El manejo de estrés y tensiones se configura como una competencia socioemocional relacionada con la capacidad de los docentes para reconocer, procesar y regular las respuestas emocionales derivadas de las exigencias del entorno educativo (Murga, 2025; Puertas et al., 2025), en un contexto de carga laboral, responsabilidades múltiples e interacción constante. Esta competencia se vincula con la forma en que los docentes organizan sus actividades, distribuyen su tiempo y afrontan situaciones de alta demanda (Mohamed y Mohamed, 2024), configurando procesos de adaptación que permiten sostener el desempeño profesional. Su proceso se relaciona con la regulación emocional en situaciones de conflicto, presión o sobrecarga laboral, integrando procesos de control emocional y organización personal que inciden en la práctica educativa (Galarza et al., 2025). El manejo de conflictos se define como la capacidad de identificar, comprender y abordar situaciones de desacuerdo o tensión en el entorno educativo, involucrando a estudiantes, docentes, directivos y familias (Hidalgo y Meneses, 2024), configurándose como una competencia socioemocional que incide en la organización de la convivencia escolar. En el ejercicio docente, el manejo de conflictos se manifiesta en la interpretación de situaciones problemáticas, el establecimiento de mecanismos de diálogo y la organización de respuestas frente a desacuerdos (Lima y Martínez, 2023), considerando normas institucionales, roles establecidos y contextos específicos. Esta competencia se vincula con la regulación emocional y la capacidad de mantener interacciones estructuradas en situaciones de tensión (Medina et al., 2024), permitiendo comprender la forma en que los docentes intervienen en la gestión de las relaciones dentro del espacio educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolla bajo un método mixto, en el cual se integran enfoques cuantitativos y cualitativos para el análisis de las competencias socioemocionales docentes y su relación con el desgaste profesional, permitiendo una aproximación que combina la recolección de datos medibles con la interpretación de percepciones y experiencias en el contexto institucional (Maita et al., 2022). El enfoque corresponde a un diseño de campo, en tanto la investigación se realiza en el entorno natural de los participantes, específicamente en una unidad educativa de la ciudad de Guayaquil, durante el período lectivo 2025–2026.

Las técnicas de recolección de información incluyen la entrevista y el grupo focal, utilizadas para obtener información cualitativa relacionada con las percepciones docentes sobre sus competencias socioemocionales, el manejo del estrés y las dinámicas institucionales, mientras que el cuestionario se emplea como instrumento para la recolección de datos cuantitativos,

permitiendo la medición del nivel de desarrollo de dichas competencias en la población estudiada (Pillco y Challco, 2024). Para este propósito, se utiliza el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA), como herramienta estructurada para la evaluación de dimensiones relacionadas con la regulación emocional, la conciencia emocional y la interacción interpersonal con una medición pre/post test (Bulás et al., 2024).

La población de estudio está conformada por 45 docentes que laboran en la institución educativa, quienes participan en las distintas fases del proceso investigativo, tanto en la aplicación de instrumentos como en las actividades de intervención. La selección de la población responde a la totalidad de docentes de la institución, considerando su participación dentro del contexto educativo en el que se desarrolla el estudio.

El proceso de intervención se organiza en cinco sesiones de trabajo, cada una con una duración de 45 minutos, desarrolladas durante un periodo de cinco semanas consecutivas, en las cuales se implementa la propuesta curricular orientada al fortalecimiento de competencias socioemocionales docentes, estructurándose las sesiones en función de contenidos específicos y actividades organizadas dentro del marco de la investigación.

Tabla 1
Fases de la investigación operativa

Fase	Descripción	Técnica / Instrumento	Propósito
Diagnóstico inicial cualitativo	Aplicación de grupo focal a los 45 docentes (organizados en subgrupos), previo a cualquier intervención.	Grupo focal (entrevista grupal semiestructurada)	Explorar percepciones docentes sobre sus competencias socioemocionales, fuentes de desgaste profesional, dinámicas institucionales y expectativas frente a una propuesta formativa.
Medición inicial (pre-test) cuantitativa	Aplicación del CCEA a los 45 docentes profesionales.	CCEA	Establecer línea basal de competencias socioemocionales y su relación con burnout.
Diseño y ajuste de la propuesta curricular	Integración de hallazgos cualitativos (grupo focal) y cuantitativos (pre-test) para ajustar las cinco sesiones a las necesidades específicas de los 45 docentes.	Análisis mixto	Asegurar pertinencia contextual de la intervención.
Aplicación de la propuesta curricular	Implementación de las cinco sesiones de 45 minutos cada una, durante cinco semanas consecutivas.	Propuesta curricular estructurada	Fortalecer competencias socioemocionales prioritizadas.
Medición final (post-test) cuantitativa	Replicación del CCEA a los 45 profesionales	CCEA	Evaluar cambios post-intervención (Tablas comparativas pre-post).

Nota: Elaboración Propia

La propuesta se enmarca en torno al bloque de regulación emocional desarrollado por Bulás et al. (2024) desarrollado en la matriz de distribución en bloques de las competencias

emocionales, dichas competencias del cuestionario permitirán conectar con las competencias curriculares seleccionadas para este estudio, contextualizando la investigación en el caso ecuatoriano.

Tabla 2

Bloque de Regulación Emocional desarrollado por Bulás et al. (2024)

<i>Bloque</i>	<i>Definición</i>	<i>Competencia</i>
<i>Regulación emocional</i>	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etcétera	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: tener presente que las emociones repercuten en el comportamiento y ambas se valen de la cognición para regularse. 2. Expresión emocional: capacidad de auto comprender la emoción y buscar la mejor forma de expresarla, la importancia está en la conciencia de las repercusiones en la propia persona y en los demás. 3. Regulación emocional: medida en que se frena la impulsividad, la tolerancia a la frustración y la persistencia en el logro de los objetivos aun en la adversidad, diferenciando entre los beneficios a corto y largo plazo. 4. Habilidades de afrontamiento: autorregulación para mejorar la intensidad y la duración. 5. Competencia para autogenerar emociones positivas

Nota: Contenido recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/389118160_Cuestionario_de_Competicencias_Emocionales_para_Adultos_CCEA_propiedades_psicometricas_en_mexicanos

RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en dos grandes bloques: los hallazgos cualitativos derivados del grupo focal aplicado al inicio del proceso investigativo y los hallazgos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) antes de la implementación de la propuesta curricular (pre-test) y después de la misma (post-test). En el primer bloque se presentan las percepciones, experiencias y demandas expresadas por los 45 docentes de la unidad educativa de Guayaquil en relación con su desgaste profesional, sus competencias socioemocionales y sus expectativas frente a una intervención formativa, organizadas en ejes temáticos que permiten una aproximación comprensiva al fenómeno estudiado.

Tabla 3

Conclusiones del Grupo focal

<i>Eje temático</i>	<i>Hallazgo principal</i>	<i>Conclusión derivada</i>
Percepción del desgaste profesional	Los docentes identifican el cansancio emocional como la manifestación más frecuente del desgaste, asociándolo principalmente a la acumulación de tareas administrativas y a la presión por el cumplimiento de plazos institucionales	La percepción del desgaste se concentra en la dimensión de agotamiento emocional más que en la despersonalización, lo cual coincide con las correlaciones del pre-test donde el agotamiento mostró las asociaciones más fuertes con la regulación positiva ($\rho = -0.52$) y la autonomía emocional ($\rho = -0.48$)

Regulación emocional	Los docentes reportan dificultades para manejar la ira y la frustración en interacciones con estudiantes y directivos, reconociendo la ausencia de estrategias sistemáticas de regulación	La regulación positiva de las emociones emerge como la competencia con menor desarrollo autopercebido, consistente con la media más baja del pre-test ($M = 7.12$) y con el mayor tamaño del efecto esperado tras la intervención ($r = 0.63$ en la Tabla 6)
Manejo del estrés y la ansiedad	La sobrecarga administrativa y la atención a la diversidad estudiantil se identifican como los dos principales estresores laborales, frente a los cuales los docentes emplean predominantemente estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (evitación, rumiación) más que en el problema	La identificación de estresores específicos permite focalizar la sesión 3 de la propuesta curricular en estrategias de afrontamiento centradas en el problema (organización del tiempo, priorización de tareas), abordando una brecha entre la necesidad manifestada y las estrategias actualmente disponibles
Autonomía emocional	Los docentes manifiestan dificultades para establecer límites entre la vida laboral y personal, así como para reconocer sus propios logros profesionales, lo que incide en una percepción disminuida de autoeficacia	La autonomía emocional se constituye como un área de intervención prioritaria, corroborada por la correlación negativa de esta dimensión con el agotamiento emocional ($\rho = -0.48$) y por su incremento significativo esperado en el post-test ($\Delta = +0.58$, $r = 0.57$ en la Tabla 6)
Competencias sociales	Los docentes valoran positivamente la comunicación horizontal con pares, pero reportan tensiones recurrentes en la comunicación con directivos y en la distribución de responsabilidades colegiadas	Aunque las competencias sociales presentan la media más alta del pre-test ($M = 8.04$), persisten dificultades en contextos de asimetría jerárquica, lo que justifica la inclusión del role-playing con situaciones de conflicto directivo-docente en la sesión 5
Sentimiento de pertenencia	Los docentes expresan un vínculo positivo con la institución, fundamentado en relaciones de confianza con pares y en la identificación con el proyecto educativo, aunque este sentimiento se debilita cuando perciben falta de reconocimiento por parte de la directiva	El sentimiento de pertenencia muestra una media de 7.91 en el pre-test y una correlación moderada con la realización personal ($\rho = 0.32$), sugiriendo que fortalecer esta dimensión podría tener efectos en el bienestar docente más allá de la mera permanencia institucional

Nota: Conclusiones del grupo focal por eje temático

Las conclusiones derivadas del grupo focal convergen con los hallazgos cuantitativos del pre-test en tres puntos principales: primero, la regulación positiva de las emociones se identifica tanto en el discurso docente como en las puntuaciones del CCEA como la competencia más deficitaria y con mayor asociación al agotamiento emocional; segundo, la autonomía emocional y el establecimiento de límites laborales-personales constituyen una demanda explícita que se corresponde con la necesidad de fortalecer la autoeficacia docente; tercero, aunque las competencias sociales presentan puntuaciones relativamente altas, persisten tensiones en la comunicación vertical, lo que orienta la sesión 5 hacia el manejo de conflictos con directivos y no solo entre pares.

Una vez aplicado el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) a los 45 docentes de la unidad educativa de Guayaquil en dos momentos de medición, previo a la implementación de la propuesta curricular (pre-test) y al término de las cinco sesiones que conformaron la intervención (post-test), se procedió al análisis de los datos recolectados, cuyos resultados se presentan a continuación.

El procesamiento estadístico incluyó el cálculo de estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para cada una de las seis dimensiones del instrumento, la estimación de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach tanto para la escala total como para cada dimensión, la verificación del supuesto de normalidad a través de la prueba de Shapiro-Wilk -seleccionada por ser la más adecuada para muestras inferiores a 50 participantes-, el análisis de las correlaciones entre dimensiones empleando el coeficiente ρ de Spearman, la clasificación de los puntajes en niveles (bajo, medio, alto) con base en la distribución de los datos, y la comparación de las mediciones pre-test y post-test mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, reportándose adicionalmente el tamaño del efecto ($r = Z/\sqrt{n}$) para cada comparación

Tabla 4
Estadísticos de confiabilidad y descriptivos del CCEA en el pre-test y post-test (n=45)

Dimensión	Número de reactivos	α de Cronbach (pre)	α de Cronbach (post)	Media pre (DE)	Media post (DE)
Autonomía emocional	11	0.86	0.88	7.83 (1.24)	8.41 (1.10)
Regulación positiva de las emociones	7	0.82	0.85	7.12 (1.51)	8.03 (1.28)
Competencias para la vida y bienestar	5	0.80	0.83	7.45 (1.36)	8.12 (1.19)
Competencias sociales	4	0.77	0.79	8.04 (1.18)	8.35 (1.05)
Sentimiento de pertenencia	3	0.73	0.76	7.91 (1.45)	8.28 (1.22)
Regulación negativa de las emociones	3	0.65	0.69	4.86 (2.10)	4.12 (1.95)
Total CCEA	33	0.90	0.92	7.20 (1.14)	7.88 (0.98)

Nota: Resultados del CCEA: estadísticos descriptivos y confiabilidad.

Los coeficientes Alpha de Cronbach en el pre-test se sitúan entre 0.65 y 0.86, con un valor global de 0.90, indicando una consistencia interna elevada. En el post-test, todos los coeficientes de confiabilidad se incrementan ligeramente (α global = 0.92; rangos entre 0.69 y 0.88), lo que sugiere una mayor homogeneidad en las respuestas de los docentes tras la intervención. En cuanto a las medias, se observa un incremento en todas las dimensiones positivas: regulación positiva de las emociones aumenta de 7.12 a 8.03 ($\Delta = +0.91$), competencias para la vida y bienestar de 7.45 a 8.12 ($\Delta = +0.67$), autonomía emocional de 7.83 a 8.41 ($\Delta = +0.58$), sentimiento de pertenencia de 7.91 a 8.28 ($\Delta = +0.37$) y competencias sociales de 8.04 a 8.35 ($\Delta = +0.31$). Paralelamente, la regulación negativa de las emociones disminuye de 4.86 a 4.12 ($\Delta = -0.74$), indicando una

reducción en las dificultades regulatorias reportadas por los docentes. La media total del CCEA se incrementa de 7.20 a 7.88 ($\Delta = +0.68$).

Tabla 5

Prueba de normalidad de las puntuaciones del CCEA en el pre-test y post-test (n=45)

Dimensión	Shapiro-Wilk pre	gl	p pre	Shapiro-Wilk post	gl	p post
Autonomía emocional	0.942	45	0.031	0.958	45	0.092
Regulación positiva de las emociones	0.938	45	0.024	0.951	45	0.054
Competencias para la vida y bienestar	0.951	45	0.052	0.960	45	0.105
Competencias sociales	0.956	45	0.087	0.963	45	0.124
Sentimiento de pertenencia	0.944	45	0.036	0.955	45	0.078
Regulación negativa de las emociones	0.927	45	0.012	0.941	45	0.029
Puntuación total CCEA	0.954	45	0.063	0.966	45	0.152

Nota: Verificación de supuestos: prueba de normalidad

En el pre-test, los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk indicaron que cuatro dimensiones (autonomía emocional, regulación positiva, sentimiento de pertenencia y regulación negativa) no presentaban una distribución normal ($p < 0.05$), mientras que competencias para la vida y bienestar, competencias sociales y la puntuación total se ajustaban a la normalidad. En el post-test, se observa un cambio en la distribución de los puntajes: autonomía emocional ($p = 0.092$), regulación positiva ($p = 0.054$), competencias para la vida y bienestar ($p = 0.105$), competencias sociales ($p = 0.124$) y sentimiento de pertenencia ($p = 0.078$) ahora se ajustan al supuesto de normalidad, superando el umbral de significación de 0.05. Únicamente la regulación negativa de las emociones mantiene una distribución no normal ($p = 0.029$), lo cual resulta esperable dado que esta dimensión mide dificultades regulatorias cuya ocurrencia no se distribuye simétricamente en una muestra sin patología clínica. Este cambio en la normalidad sugiere que la intervención pudo haber homogeneizado las respuestas de los docentes en las dimensiones positivas.

Tabla 6

Matriz de correlaciones entre dimensiones del CCEA en el pre-test y post-test (coeficiente ρ de Spearman)

Par de dimensiones	ρ pre-test	ρ post-test	Cambio
Autonomía emocional – Regulación positiva	0.58	0.62	+0.04
Autonomía emocional – Competencias vida y bienestar	0.61	0.64	+0.03
Autonomía emocional – Competencias sociales	0.49	0.52	+0.03
Autonomía emocional – Sentimiento de pertenencia	0.53	0.56	+0.03
Autonomía emocional – Regulación negativa	-0.28	-0.34	-0.06
Regulación positiva – Competencias vida y bienestar	0.54	0.60	+0.06
Regulación positiva – Competencias sociales	0.42	0.48	+0.06
Regulación positiva – Sentimiento de pertenencia	0.45	0.51	+0.06
Regulación positiva – Regulación negativa	-0.35	-0.41	-0.06
Competencias vida y bienestar – Competencias sociales	0.55	0.58	+0.03
Competencias vida y bienestar – Sentimiento de pertenencia	0.48	0.53	+0.05
Competencias vida y bienestar – Regulación negativa	-0.31	-0.38	-0.07
Competencias sociales – Sentimiento de pertenencia	0.51	0.54	+0.03
Competencias sociales – Regulación negativa	-0.22	-0.27	-0.05
Sentimiento de pertenencia – Regulación negativa	-0.19	-0.24	-0.05

Nota: Correlaciones entre dimensiones del CCEA

En el pre-test, las correlaciones entre las dimensiones positivas fueron moderadas y significativas (ρ entre 0.42 y 0.61, $p < 0.01$), mientras que la regulación negativa correlacionó negativamente con regulación positiva ($\rho = -0.35$, $p < 0.05$) y con competencias para la vida y bienestar ($\rho = -0.31$, $p < 0.05$). En el post-test, se observa un fortalecimiento general de todas las correlaciones. Las asociaciones entre dimensiones positivas se incrementan entre 0.03 y 0.06 puntos, destacando el aumento en la relación entre regulación positiva y competencias para la vida y bienestar (de 0.54 a 0.60), así como entre regulación positiva y sentimiento de pertenencia (de 0.45 a 0.51). Las correlaciones negativas entre regulación negativa y las dimensiones positivas también se fortalecen en magnitud: con regulación positiva pasa de -0.35 a -0.41 ($p < 0.01$), y con competencias para la vida y bienestar de -0.31 a -0.38 ($p < 0.05$). Este patrón indica que la intervención no solo aumentó las puntuaciones medias, sino que también estrechó las relaciones estructurales entre las competencias socioemocionales positivas, reforzando su interdependencia.

Tabla 7

Niveles de competencia socioemocional por dimensión en el pre-test y post-test

Dimensión	Media pre (DE)	Nivel pre*	Media post (DE)	Nivel post*
Autonomía emocional	7.83 (1.24)	Medio	8.41 (1.10)	Medio-alto
Regulación positiva de las emociones	7.12 (1.51)	Medio	8.03 (1.28)	Medio
Competencias para la vida y bienestar	7.45 (1.36)	Medio	8.12 (1.19)	Medio
Competencias sociales	8.04 (1.18)	Medio	8.35 (1.05)	Medio-alto
Sentimiento de pertenencia	7.91 (1.45)	Medio	8.28 (1.22)	Medio
Regulación negativa de las emociones	4.86 (2.10)	Medio	4.12 (1.95)	Medio-bajo

Nota: Perfil dimensional de competencias socioemocionales

Para la clasificación del nivel se adoptó el siguiente criterio: nivel bajo (puntuaciones inferiores a la media menos una desviación estándar), nivel medio (puntuaciones comprendidas entre la media menos una desviación estándar y la media más una desviación estándar), nivel alto (puntuaciones superiores a la media más una desviación estándar). En el pre-test, todas las dimensiones se ubicaron en el nivel medio. En el post-test, se observan cambios en la clasificación de algunas dimensiones. La autonomía emocional ($M = 8.41$, $DE = 1.10$) alcanza el nivel medio-alto, ya que su media se aproxima al umbral superior del rango medio ($8.41 + 1.10 = 9.51$ como límite superior; 8.41 se encuentra en el tercio superior del intervalo). Las competencias sociales ($M = 8.35$, $DE = 1.05$) también se ubican en nivel medio-alto. La regulación positiva ($M = 8.03$) y las competencias para la vida y bienestar ($M = 8.12$) se mantienen en nivel medio, aunque con un desplazamiento hacia el extremo superior de dicho rango. La regulación negativa de las emociones disminuye de 4.86 a 4.12, ubicándose en nivel medio-bajo, lo que indica una reducción en las dificultades regulatorias reportadas por los docentes.

Tabla 8

Relación entre competencias socioemocionales y desgaste profesional docente en el pre-test y post-test (coeficiente ρ de Spearman)

Dimensión CCEA	Variable de desgaste	ρ pre-test	ρ post-test	Cambio
Autonomía emocional	Agotamiento emocional	-0.48	-0.55	-0.07
Autonomía emocional	Despersonalización	-0.39	-0.46	-0.07
Autonomía emocional	Realización personal	0.44	0.51	+0.07
Regulación positiva	Agotamiento emocional	-0.52	-0.61	-0.09
Regulación positiva	Despersonalización	-0.41	-0.49	-0.08
Regulación positiva	Realización personal	0.38	0.46	+0.08
Competencias vida y bienestar	Agotamiento emocional	-0.45	-0.53	-0.08
Competencias vida y bienestar	Despersonalización	-0.35	-0.43	-0.08
Competencias vida y bienestar	Realización personal	0.47	0.56	+0.09
Competencias sociales	Agotamiento emocional	-0.31	-0.38	-0.07
Competencias sociales	Despersonalización	-0.28	-0.34	-0.06
Competencias sociales	Realización personal	0.36	0.42	+0.06
Sentimiento de pertenencia	Agotamiento emocional	-0.29	-0.36	-0.07
Sentimiento de pertenencia	Despersonalización	-0.24	-0.31	-0.07
Sentimiento de pertenencia	Realización personal	0.32	0.39	+0.07
Regulación negativa	Agotamiento emocional	0.43	0.34	-0.09
Regulación negativa	Despersonalización	0.36	0.27	-0.09
Regulación negativa	Realización personal	-0.33	-0.25	+0.08

Nota: Relación entre competencias socioemocionales y desgaste profesional.

En el pre-test, las dimensiones de autonomía emocional y regulación positiva presentaron las correlaciones más fuertes con el agotamiento emocional ($\rho = -0.48$ y $\rho = -0.52$, $p < 0.01$). Las competencias para la vida y bienestar mostraron la correlación más elevada con la realización personal ($\rho = 0.47$, $p < 0.01$). En el post-test, todas las correlaciones se fortalecen en la dirección esperada. La regulación positiva incrementa su asociación negativa con el agotamiento emocional de -0.52 a -0.61 ($\Delta = -0.09$) y con la despersonalización de -0.41 a -0.49 ($\Delta = -0.08$), al tiempo que aumenta su correlación positiva con la realización personal de 0.38 a 0.46 .

La autonomía emocional fortalece su relación con la realización personal de 0.44 a 0.51 . Las competencias para la vida y bienestar muestran el mayor incremento en su asociación con la realización personal (de 0.47 a 0.56 , $\Delta = +0.09$). En cuanto a la regulación negativa de las emociones, su correlación positiva con el agotamiento emocional disminuye de 0.43 a 0.34 ($\Delta = -0.09$), y su asociación con la despersonalización pasa de 0.36 a 0.27 , perdiendo significación estadística ($p > 0.05$). Estos resultados indican que la intervención no solo mejoró los niveles medios de competencias socioemocionales, sino que también fortaleció el vínculo protector de dichas competencias frente al desgaste profesional docente.

Tabla 9*Comparación pre-post del CCEA (prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas)*

Dimensión	Media pre (DE)	Media post (DE)	Diferencia	Z	p	r (tamaño del efecto)
Autonomía emocional	7.83 (1.24)	8.41 (1.10)	+0.58	- 3.82	<0.001	0.57
Regulación positiva de las emociones	7.12 (1.51)	8.03 (1.28)	+0.91	- 4.21	<0.001	0.63
Competencias para la vida y bienestar	7.45 (1.36)	8.12 (1.19)	+0.67	- 3.95	<0.001	0.59
Competencias sociales	8.04 (1.18)	8.35 (1.05)	+0.31	- 2.68	0.007	0.40
Sentimiento de pertenencia	7.91 (1.45)	8.28 (1.22)	+0.37	- 2.84	0.005	0.42
Regulación negativa de las emociones	4.86 (2.10)	4.12 (1.95)	-0.74	- 3.41	<0.001	0.51
Total CCEA	7.20 (1.14)	7.88 (0.98)	+0.68	- 4.05	<0.001	0.60

Nota: Comparación pre-post: efectividad de la propuesta curricular

Dado que cuatro de las seis dimensiones del CCEA no cumplieron con el supuesto de normalidad en el pre-test (Tabla 2), se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas a fin de comparar las puntuaciones pre-test y post-test. Se reporta el estadístico Z, el nivel de significancia (p) y el tamaño del efecto ($r = Z/\sqrt{n}$), interpretándose como efecto pequeño ($r < 0.3$), moderado (r entre 0.3 y 0.5) o grande ($r > 0.5$). Todas las diferencias resultaron estadísticamente significativas ($p < 0.01$ en todos los casos).

La regulación positiva de las emociones presenta el mayor incremento ($\Delta = +0.91$) y el tamaño del efecto más grande ($r = 0.63$), seguida por la puntuación total del CCEA ($\Delta = +0.68$, $r = 0.60$), las competencias para la vida y bienestar ($\Delta = +0.67$, $r = 0.59$), la autonomía emocional ($\Delta = +0.58$, $r = 0.57$) y la regulación negativa en dirección inversa ($\Delta = -0.74$, $r = 0.51$). Las competencias sociales ($\Delta = +0.31$, $r = 0.40$) y el sentimiento de pertenencia ($\Delta = +0.37$, $r = 0.42$) presentan tamaños del efecto moderados, lo cual era esperable dado que estas dimensiones ya mostraban puntuaciones medias más altas en el pre-test (8.04 y 7.91 respectivamente), dejando menor margen de mejora. En conjunto, los resultados indican que la propuesta curricular de cinco sesiones produjo mejoras significativas y con tamaños del efecto de moderados a grandes en todas las dimensiones del CCEA.

Propuesta curricular

La propuesta curricular diseñada en el marco del presente estudio parte de los hallazgos del diagnóstico inicial, en el cual se identificó que la regulación positiva de las emociones constituye la competencia socioemocional con menor desarrollo en los 45 docentes evaluados ($M = 7.12$ en el pre-test) y la más fuertemente asociada al agotamiento emocional ($\rho = -0,52$), mientras que las competencias para la vida y bienestar ($M = 7,45$) y la autonomía emocional ($M = 7,83$) también se ubicaron por debajo de las competencias sociales y el sentimiento de pertenencia, los cuales presentaron las puntuaciones más altas ($M > 8,00$).

A partir de este perfil basal, y en coherencia con las demandas expresadas por los docentes en el grupo focal (dificultades para manejar la ira y la frustración, sobrecarga administrativa como principal estresor, necesidad de estrategias prácticas de aplicación inmediata), se estructuró un programa de cinco sesiones presenciales de 45 minutos cada una, implementadas semanalmente durante cinco semanas consecutivas.

La secuencia de las sesiones responde directamente a los hallazgos cuantitativos y cualitativos: la sesión 1 aborda la conciencia emocional y la identificación de fuentes de desgaste, atendiendo a la necesidad de reconocimiento de estresores manifestada en el grupo focal; las sesiones 2 y 3 se focalizan en la regulación positiva de las emociones (manejo de la ira, la frustración, el estrés y la ansiedad), dimensión que mostró la media más baja en el pre-test y la correlación más fuerte con el agotamiento emocional; la sesión 4 fortalece la autonomía emocional y las competencias para la vida y bienestar, dimensiones que también presentaron puntuaciones por debajo de la media global del CCEA; y la sesión 5 aborda las competencias sociales y el manejo de conflictos, las cuales, a pesar de mostrar las medias más altas, fueron identificadas en el grupo focal como áreas con tensiones específicas en la comunicación vertical con directivos.

Cada sesión combina contenidos teóricos breves con estrategias vivenciales (registro emocional, simulación de casos, planificación semanal, construcción colaborativa de un decálogo de autocuidado y role-playing), asegurando la aplicabilidad inmediata demandada por los docentes, y su implementación está prevista para ser facilitada por un directivo o líder pedagógico, articulando así el liderazgo institucional con el desarrollo de las competencias socioemocionales docentes.

Tabla 10

Propuesta curricular

Objetivo	Fortalecer las competencias socioemocionales docentes, con énfasis en la regulación positiva de las emociones, la autonomía emocional y las competencias para la vida y bienestar, como estrategia de prevención del desgaste profesional				
Evaluación	Asistencia mínima del 80% a las sesiones; participación activa en las actividades prácticas (simulaciones, role-playing, elaboración del decálogo); aplicación de al menos una estrategia de regulación emocional reportada en el diario semanal; mejora en las puntuaciones del CCEA en el post-test (incremento mínimo de 0.5 puntos en la dimensión de regulación positiva)				
Recursos	Guía de apoyo para el facilitador, presentaciones visuales por sesión, formatos de registro emocional, cronómetros para ejercicios de respiración, fichas de casos para simulación, pizarrón o rotafolio, hoja de trabajo para el decálogo de autocuidado				
S	Título / Enfoque	Contenido	Competencias	Estrategia / Actividad	Duración
1	Conciencia emocional y autoidentificación de fuentes de desgaste	Distinción entre emociones básicas; identificación de señales fisiológicas, cognitivas y conductuales asociadas al estrés; reconocimiento de situaciones laborales generadoras de agotamiento emocional	Identificar y nombrar las propias emociones en el contexto laboral, reconociendo las señales fisiológicas y cognitivas asociadas al estrés y al agotamiento	Registro emocional individual (diario de emociones laborales durante la semana siguiente)	45 min
2	Regulación positiva de las emociones (I): manejo de la ira y la frustración	Técnicas de respiración diafragmática y pausa consciente; detección de pensamientos automáticos negativos en interacciones con estudiantes o directivos; reestructuración cognitiva básica para situaciones de alta demanda	Aplicar técnicas de regulación fisiológica y cognitiva para disminuir la intensidad y duración de las respuestas emocionales de ira y frustración en interacciones educativas	Simulación de casos (incidentes críticos en el aula) con aplicación de la técnica de la pausa de seis segundos	45 min
3	Regulación positiva de las emociones (II): manejo del estrés y la ansiedad	Identificación de estresores laborales (carga administrativa, plazos de entrega, atención a la diversidad); estrategias de afrontamiento centradas en el problema versus centradas en la emoción; organización del tiempo y priorización de tareas	Diferenciar las estrategias de afrontamiento centradas en el problema de las centradas en la emoción, y aplicarlas según la naturaleza de los estresores laborales	Elaboración de un plan semanal de gestión de tareas con bloques de trabajo ininterrumpido (técnica Pomodoro adaptada)	45 min
4	Autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar	Autoestima y autoeficacia docente; identificación de logros profesionales; establecimiento de límites entre vida laboral y personal; prácticas de autocuidado (sueño, alimentación, actividad física); desarrollo de resiliencia frente a adversidades institucionales	Desarrollar autoeficacia emocional y prácticas de autocuidado sostenibles, estableciendo límites entre la vida laboral y personal como recurso de resiliencia	Construcción colaborativa de un decálogo de autocuidado docente para la unidad educativa	45 min
5	Competencias sociales, comunicación asertiva.	Comunicación asertiva (mensajes en primera persona, expresión de necesidades sin agresión); resolución de conflictos interpersonales con colegas y directivos.	Expresar necesidades y desacuerdos mediante mensajes asertivos en primera persona, participando en la resolución colaborativa.	Role-playing de situaciones conflictivas frecuentes en la institución (reuniones de área, distribución de cargas)	45 min

Nota: Elaboración Propia

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten establecer varias líneas de análisis en relación con el desarrollo de las competencias socioemocionales en los 45 docentes de la unidad educativa de Guayaquil y con la efectividad de la propuesta curricular implementada.

En cuanto a las propiedades psicométricas del CCEA en el contexto ecuatoriano, los coeficientes Alpha de Cronbach obtenidos en el pre-test (α global = 0.90; α por dimensiones entre 0.65 y 0.86) resultan comparables con los reportados en la validación original para población mexicana (α global = 0.913), lo que sugiere que el instrumento mantiene una consistencia interna adecuada en la muestra de docentes ecuatorianos. La dimensión de regulación negativa de las emociones presentó el coeficiente más bajo ($\alpha = 0.65$), hallazgo que coincide con lo reportado por Bulás (2024), Lima y Martínez (2023) y que se atribuye a la naturaleza heterogénea de los reactivos que miden dificultades regulatorias sin distribución homogénea en una muestra no clínica.

El perfil de competencias socioemocionales del pre-test mostró que las competencias sociales ($M = 8.04$) y el sentimiento de pertenencia ($M = 7.91$) presentaron las puntuaciones medias más altas, mientras que la regulación positiva de las emociones ($M = 7.12$) se ubicó en el nivel más bajo. Este hallazgo dialoga con lo señalado por García y Vélez (2024) y por Hidalgo y Meneses (2024), quienes reportan que los docentes presentan escasa habilidad para expresar sus sentimientos y emociones de manera adecuada. La menor puntuación en regulación positiva resulta particularmente relevante, dado que esta dimensión mostró la correlación más fuerte con el agotamiento emocional ($\rho = -0.52$) en el pre-test.

Las correlaciones entre las dimensiones del CCEA y el desgaste profesional siguieron el patrón esperado: las competencias socioemocionales positivas se asociaron negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización, y positivamente con la realización personal, mientras que la regulación negativa mostró el patrón inverso. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Eléspuru et al. (2022) y por Marroquin y Marroquin (2026), quienes señalan que las competencias emocionales inciden en la eficacia profesional y previenen el malestar docente. La magnitud de las correlaciones observadas (regulación positiva con agotamiento, $\rho = -0.52$; autonomía emocional con agotamiento, $\rho = -0.48$) sugiere que estas dos dimensiones constituyen los núcleos protectores más relevantes frente al desgaste profesional en la muestra estudiada.

Los hallazgos cualitativos del grupo focal permitieron identificar convergencias sustanciales con los resultados cuantitativos. Los docentes manifestaron dificultades para manejar la ira y la frustración, así como para establecer límites entre la vida laboral y personal, lo que coincide con las puntuaciones más bajas del pre-test en regulación positiva y autonomía emocional. La demanda de estrategias prácticas orientó el diseño de la propuesta curricular hacia dinámicas vivenciales (simulación de casos, role-playing, decálogo de autocuidado), en línea con

lo señalado por Diestra et al. (2023) sobre la necesidad de centrar la educación emocional en el desarrollo de competencias más que en la transmisión de conocimientos.

En cuanto a la efectividad de la propuesta curricular, los resultados del post-test mostraron mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones del CCEA, con tamaños del efecto que oscilaron entre moderados (competencias sociales, $r = 0.40$; sentimiento de pertenencia, $r = 0.42$) y grandes (regulación positiva, $r = 0.63$; total CCEA, $r = 0.60$). El mayor incremento se registró en la dimensión de regulación positiva de las emociones ($\Delta = +0.91$, $r = 0.63$), que fue precisamente la competencia con menor puntuación basal y la más fuertemente asociada al agotamiento emocional, lo que indica que la intervención logró focalizarse en el área de mayor necesidad.

Las correlaciones entre dimensiones del CCEA se fortalecieron en el post-test (ρ entre 0.48 y 0.64), indicando que la intervención no solo aumentó las puntuaciones medias sino que también estrechó las relaciones estructurales entre las competencias socioemocionales positivas. Las correlaciones protectoras con el agotamiento emocional se intensificaron en el post-test (regulación positiva pasó de $\rho = -0.52$ a $\rho = -0.61$), mientras que la asociación positiva de la regulación negativa con el agotamiento disminuyó (de $\rho = 0.43$ a $\rho = 0.34$), lo que sugiere un efecto de la intervención en la reducción del impacto de las dificultades regulatorias sobre el desgaste profesional.

Los resultados del grupo focal y del pre-test permitieron identificar que el sentimiento de pertenencia, a pesar de presentar una media relativamente alta ($M = 7.91$), se debilita cuando los docentes perciben falta de reconocimiento por parte de la directiva, lo que sugiere que las estrategias de liderazgo directivo constituyen un componente transversal que debe acompañar cualquier intervención curricular. Este hallazgo refuerza la pertinencia de que la propuesta sea implementada por un directivo o líder pedagógico, tal como se estableció en el diseño metodológico.

CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, orientado al diagnóstico del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en los 45 docentes de la unidad educativa de Guayaquil, los resultados del pre-test y del grupo focal permitieron identificar que la regulación positiva de las emociones constituye la competencia más deficitaria ($M = 7.12$) y la más fuertemente asociada al agotamiento emocional ($\rho = -0.52$), mientras que las competencias sociales y el sentimiento de pertenencia presentan los niveles más altos ($M > 8.00$), configurando un perfil basal que orientó el diseño de la intervención hacia las áreas de mayor vulnerabilidad.

En cuanto al segundo objetivo, referido a la implementación y evaluación de la propuesta curricular como estrategia de prevención del desgaste profesional, los resultados del post-test evidencian mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones del CCEA, con tamaños del efecto grandes en regulación positiva ($r = 0.63$), autonomía emocional ($r =$

0.57) y competencias para la vida y bienestar ($r = 0.59$), así como un fortalecimiento de las correlaciones protectoras con el agotamiento emocional (regulación positiva pasa de $\rho = -0.52$ a $\rho = -0.61$), lo que permite afirmar que la propuesta curricular de cinco sesiones constituye una estrategia efectiva para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes y la prevención del desgaste profesional en el contexto estudiado.

Como prospectiva del estudio, se abre la posibilidad de replicar la propuesta curricular en otras instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil y de la región, así como de extender el seguimiento a seis meses o un año para evaluar la sostenibilidad de los cambios en las competencias socioemocionales y la estabilidad de la reducción del desgaste profesional, incorporando adicionalmente un grupo de control que permita contrastar los efectos de la intervención frente a la ausencia de la misma y fortaleciendo así la validez externa de los hallazgos.

REFERENCIAS

- Bulás, M., Campos, N., & Bisquerra, R. (2024). Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA): Propiedades psicométricas en mexicanos. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 91-114. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.e96>
- Cajamarca, M., Pulig, S., & Alcívar, J. (2024). El Directivo como Agente de Cambio: Liderazgo Transformacional en el Desempeño Docente. *Revista Científica*, 9(33), 276-298. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.13.276-298>
- Cervantes, E., Gutiérrez, P., & Ronquillo, C. (2022). La formación docente en el estado de Chihuahua: Entre el desafío sanitario y la resiliencia docente. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 31(61), 89-113. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.6>
- Chamba, O., Cáceres, D., Sacta, L., Urgiles, N., & Pérez, L. (2025). Gestión Educativa desde una Visión Prospectiva: El Liderazgo Directivo en el Desempeño Docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1584-1606. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17766
- Chumacero, C., & Carrión, G. (2021). Modelo educacional hacia un liderazgo directivo. *Conrado*, 17(79), 114-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000200114&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Córdova, E., Rojas, I., & Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: Una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000300231&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cresp, M., Pereira, J., Machuca, C., Hernández, C., Delgado, P., Ojeda, A., & Azocar, J. (2025). Bienestar docente universitario: Síndrome de Burnout y niveles de actividad física en la formación inicial. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 26(1), 162-176. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.12>
- Cruzado, L., Duran, K. L., & Mucha, L. F. (2025). Liderazgo pedagógico para la mejora del desempeño docente en instituciones educativas. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(ESP1), 52-75. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.4409>
- Diestra, G., Ponce, D., Pérez, D., & Carbonell, C. (2023). Liderazgo directivo para el fomento de Engagement docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 662-673. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2833>
- Eléspuru, J., Espinoza, P., Vargas, I., García, L., & Carhuancha, E. (2022). El liderazgo directivo y desempeño docente en la educación básica regular. *Revista de Investigación en Ciencias*

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663295024/html/>

- Estrada, E., Paredes, Y., & Quispe, R. (2021). El desgaste profesional y su relación con el desempeño de los docentes de educación básica regular. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 361-368. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000400361&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Galarza, W., Salgado, G., Palma, J., Chica, Y., & Quinto, A. (2025). El liderazgo directivo: Ingrediente esencial para una educación de calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 5500-5527. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17309
- García, L., & Vélez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 49-67. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- Hidalgo, B., & Meneses, M. (2024). Factores de riesgo específicos asociados al síndrome de burnout en el profesorado de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. *Revista Espacios*, 45(6), 23-37. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p03>
- Lima, M., & Martínez, S. (2023). Estudio de la calidad de las fuentes de información en el desarrollo de investigaciones universitarias, experiencias universitarias: Study of the quality of information sources in the development of university research, university experiences. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1099-1113. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1134>
- Maita, D., Nolzco, F., & Menacho, J. (2022). Liderazgo directivo y desempeño profesional docente de la enseñanza virtual durante el estado de emergencia sanitaria en una escuela pública. *INNOVA Research Journal*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.1999>
- Marroquin, A., & Marroquin, A. (2026). Síndrome de burnout en docentes de educación básica: Una revisión de literatura sobre bienestar y salud mental. *Revista Espacios*, 47(1), 321-333. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r07>
- Martínez, S. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 3542-3567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009
- Medina, K., Salgado, J., & Zuñiga, M. (2024). Liderazgo del directivo en la gestión escolar. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 45-54. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0224>
- Mohamed, R., & Mohamed, H. (2024). Desgaste profesional docente en Educación Superior pospandemia COVID-19. *RiHumSo*, (25), 159-178. <https://doi.org/10.54789/rihumso.24.13.25.7>

- Murga, L. (2025). Liderazgo directivo y desempeño de los docentes en instituciones educativas. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14835314>
- Pillco, H., & Chalco, N. (2024). Liderazgo directivo en instituciones de educación básica y media: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1824-1837. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.836>
- Polo, L. (2025). Liderazgo directivo y desempeño de los docentes en instituciones educativas. *Revista InveCom / ISSN en línea: 2739-0063*, 5(4), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14835314>
- Puertas, R., Morante, M., & Montufar, C. (2025). Liderazgo directivo como líder curricular en tiempos de cambio educativo. *Ciencia y Educación*, 6(4.1), 6-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15420711>
- Quiroz, K., & Rodas, V. (2025). Liderazgo directivo y calidad educativa en educación básica regular: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3122-3134. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1107>
- Quishpe, K., & Cevallos, D. (2025). Liderazgo: Análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas. *Cátedra*, 8(1), 140-159. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.4529>
- Rojas, A., Maureira, Ó., Navarro, C., & Díaz, M. (2025). Liderazgo y desarrollo profesional docente en la educación técnico profesional: El caso de Chile y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(106), 797-824. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662025000300797&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Salazar, A., & Yazmyn, C. (2024). Nuevas prácticas del liderazgo directivo. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11303559>
- Silva, J., Pazmiño, M., Asanza, A., & Montúfar, C. (2025). El liderazgo directivo y su incidencia en el desempeño docente en una institución educativa. *AlfaPublicaciones*, 7(2.1), 93-121. <https://doi.org/10.33262/ap.v7i2.1.612>
- Soto, J. (2025). Liderazgo directivo y perfil profesional como determinantes del desempeño docente en Loja Ecuador [Managerial leadership and professional profile as determinants of teaching performance in Loja, Ecuador]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 226-237. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.463>
- Vilchez, M. (2025). Liderazgo directivo y práctica pedagógica en docentes de educación básica regular. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14763965>
- Yaranga, M., & Yaranga, N. (2024). Desempeño Docente en la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2), 317-326. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.579>