



# Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo

## *Socioemotional competencies and resilience of primary education teachers: a predictive model*

**Dra. Pilar JARA-COATT.** Profesora asociada. Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción ([pilarjara@ucsc.cl](mailto:pilarjara@ucsc.cl)).

**Dra. Fabiola SÁEZ-DELGADO.** Profesora asociada. Directora de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción ([fsaez@ucsc.cl](mailto:fsaez@ucsc.cl)).

**Dr. Jaime CONSTENLA-NÚÑEZ.** Profesor asociado. Jefe de Programa de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior, Universidad Católica de la Santísima Concepción ([jconsten@ucsc.cl](mailto:jconsten@ucsc.cl)).

**Dr. Javier MELLA-NORAMBUENA.** Docente de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Concepción ([javier.mella@edu.udla.cl](mailto:javier.mella@edu.udla.cl)).

### Resumen

Las competencias socioemocionales docentes (CSE) son esenciales para reducir el estrés laboral, mejorar la enseñanza y favorecer el bienestar escolar. El objetivo fue analizar la capacidad predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia de 223 profesores de educación primaria en las regiones del Biobío y Ñuble, Chile. Con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y predictivo, se aplicaron los instrumentos (SEMS-IT) y la escala de resiliencia cotidiana docente usando análisis estadístico en RS-tudio. Los resultados indicaron niveles moderados de competencias socioemocionales y resiliencia; baja percepción del clima de aula adverso; correlación positiva entre la gestión cognitiva de la emoción del profesorado, preocupación empática del profesorado, relación docente-estudiante y resiliencia y correlación negativa con el clima de aula adverso; diferencias significativas en la relación docente-estudiante a favor de las mujeres y en escuelas públicas y percepción negativa del clima de aula adverso en escuelas privadas; no se evidenciaron diferencias según el Índice de Vulnerabilidad Escolar; la gestión cognitiva de la emoción del docente y la preocupación empática docente son factores positivos que promueven la resiliencia cotidiana docente. Además, el clima de aula adverso actúa como un mediador significativo, especialmente en las relaciones entre la preocupación empática docente y las relaciones docente-estudiante con la resiliencia cotidiana docente. La relación docente-estudiante no tiene un efecto directo significativo sobre la resiliencia, pero sí influye indirectamente a través del clima de aula adverso. Se necesita desarrollar las CSE

Fecha de recepción del original: 12/09/2025

Fecha de aprobación: 11/11/2025

Cómo citar este artículo: Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J. y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo [Socioemotional competencies and resilience of primary education teachers: a predictive model]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151-170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>

que se muestran significativas en el modelo. Se concluye la importancia de fortalecer estas competencias desde la formación docente y considerar contextos escolares que promuevan entornos resilientes y emocionalmente saludables.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales; resiliencia; profesores de escuela primaria; modelo predictivo.

### Abstract:

Teachers' socioemotional competencies (SEC) are essential for reducing work-related stress, improving teaching, and promoting school well-being. The aim was to analyse the predictive power of socioemotional competencies for the resilience of 223 primary school teachers from the Biobío and Ñuble regions of Chile. Using a quantitative, non-experimental, correlational, and predictive approach, the instruments (SEMS-IT) and teacher daily resilience scale were applied using statistical analysis in RStudio. The results showed moderate levels of socioemotional competencies and resilience; low perception of adverse classroom climate; positive correlation between cognitive management of teacher emotion, teacher empathic concern, teacher-student relationship, and resilience, and a negative correlation with adverse classroom climate; significant differences in teacher-student relationship in favour of women and public schools, and negative perception of adverse classroom climate in private schools; no differences were found according to the School Vulnerability Index; cognitive management of teachers' emotions and empathic concern are positive factors that promote teachers' daily resilience. Furthermore, an adverse classroom climate acts as a significant mediator, especially in the relationships of teachers' empathic concern and teacher-student relationships with teachers' everyday resilience. The teacher-student relationship does not have a significant direct effect on resilience, but it does have an indirect influence through an adverse classroom climate. There is a need to develop SECs, which are shown to be significant in the model. It is concluded that it is important to strengthen these competencies through teacher training and to consider school contexts that promote resilient and emotionally healthy environments.

**Keywords:** socioemotional competencies; resilience; primary school teachers; predictive model.

---

## 1. Introducción

Las competencias socioemocionales, originadas en la Psicología en los años 80, constituyen una dimensión clave en la formación docente al prevenir el estrés, la ansiedad y el *burnout*. La inteligencia emocional y la resiliencia son esenciales para el bienestar profesional, aunque su desarrollo en la formación inicial sigue siendo limitado en América Latina (Lozano-Peña *et al.*, 2022). La resiliencia, como competencia protectora, depende de factores personales y contextuales que facilitan la adaptación ante desafíos como la virtualización educativa (Villalobos *et al.*, 2022). Los altos niveles de estrés, acentuados tras la pandemia (Bellei *et al.*, 2021), evidencian la necesidad de fortalecer estas competencias para mejorar el bienestar docente, el clima escolar y los aprendizajes en contextos vulnerables (Sáez-Delgado *et al.*, 2023).

Se han implementado variados modelos teóricos para el desarrollo de competencias socioemocionales, destacando el modelo Social and Emotional Learning (SEL), y el de mayor interés actual es el Social Emotional Ability Development (SEAD), lo que sugiere que para su implementación se involucre a las familias y a otros profesionales de la educación (Jara-Coatt *et al.*, 2025); considerando que la mayoría del profesorado son mujeres expuestas a múltiples desafíos tanto en el hogar como en la escuela (Baptista *et al.*, 2020).

Las emociones no son positivas ni negativas, sino experiencias que se comprenden y gestionan mediante la autorregulación. Sin embargo, existe escasa investigación sobre el estado emocional del profesorado y su influencia en el desempeño profesional y el clima educativo. La empatía, entendida como la capacidad de percibir las emociones ajenas, impacta positivamente en el ambiente de aprendizaje y en el rendimiento académico al facilitar la comprensión de las necesidades estudiantiles (Rodríguez-Saltos *et al.*, 2020). Una relación docente-estudiante basada en la empatía, la confianza y el respeto favorece la motivación, el bienestar y la salud mental de ambos actores (Silva *et al.*, 2020), fortaleciendo la autoestima del alumnado y previniendo el agotamiento docente (Peditzi *et al.*, 2021).

El clima escolar, determinado por factores estructurales y relacionales, influye directamente en la convivencia, la motivación y el rendimiento académico. Un ambiente positivo, sustentado en el apoyo emocional y las habilidades interpersonales docentes, reduce los conflictos y fortalece las relaciones en el aula (MINEDUC, 2021). Por el contrario, un clima negativo disminuye la motivación y el bienestar estudiantil, por lo que la actitud emocional del profesorado resulta clave. Factores como el estrés, la carga laboral y la violencia escolar afectan el bienestar docente (Cleary *et al.*, 2022; Allen *et al.*, 2021), siendo la resiliencia un factor protector que mejora el desempeño y reduce el agotamiento emocional (Fan *et al.*, 2021). Desarrollarla permite afrontar adversidades y promover el autocuidado, evitando síntomas depresivos y el síndrome de *burnout* (López-Angulo *et al.*, 2022; Segovia-Quesada *et al.*, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2023). En Chile, la política educativa enfatiza la creación de entornos escolares positivos que favorezcan el bienestar de docentes y estudiantes (MINEDUC, 2024).

Desde 2015 se ha duplicado el abandono docente en los primeros cinco años, impulsado por la baja remuneración y falta de apoyo institucional (UNESCO, 2024). Esta presión genera agotamiento y disminuye la calidad educativa, por lo que fortalecer las competencias socioemocionales es clave para el bienestar psicológico, la resiliencia y la convivencia (Organización Mundial de la Salud, 2021). La educación emocional promovida por la UNESCO (2024) mejora la gestión emocional y la armonía social, pero enfrenta obstáculos estructurales que deben resolverse (Rubio y Olivo-Franco, 2020).

En Chile existe escasa investigación cuantitativa sobre las competencias socioemocionales y la resiliencia, por lo que el problema de esta investigación se centra en determinar la capacidad predictiva de las competencias socioemocionales docentes sobre la resiliencia del profesorado de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile. Los objetivos que se plantearon fueron: (a) describir el nivel competencias socioemocionales y resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile; (b) analizar la relación entre las dimensiones de las competencias socioemocionales y la resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile; (c) analizar las diferencias en niveles de competencias socioemocionales y la resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile, según sexo, tipo de escuela y nivel de vulnerabilidad; (d) evaluar un modelo predictivo de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal, correlacional y predictivo (Dominion y Mahamed, 2023).

### 2.2. Participantes

La población correspondió al profesorado de las regiones de Biobío y Ñuble en Chile. La muestra fue no probabilística por conveniencia y disponibilidad (Bae *et al.*, 2022; Rahman, 2023), e incluyó a 223 docentes de 73 escuelas públicas y privadas de educación primaria. Se excluyeron profesores en formación inicial y aquellos con más de 10 horas de

capacitación socioemocional para evitar sesgos. El tamaño muestral se estimó mediante una calculadora para modelos de ecuaciones estructurales (Soper, 2024), considerando variables observadas y latentes, tamaño del efecto, nivel alfa y potencia estadística (Jobst *et al.*, 2023); los parámetros fueron: efecto = .3, potencia = .95, cinco variables latentes, 23 observadas y nivel alfa = .05.

### 2.3. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos. La, escala de resiliencia cotidiana (Martin y Marsh, 2006) que se centra en la capacidad de flotabilidad en el contexto educativo, es un cuestionario de autorreporte que incluye 4 ítems con una escala Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a «totalmente en desacuerdo» y 7 a «totalmente de acuerdo», las afirmaciones (4) son del tipo «no dejo que el estrés laboral me supere». El instrumento presenta un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .80$ , aplicándose análisis factorial confirmatorio y modelo de ecuaciones estructurales. Y el instrumento de habilidades socioemocionales para docentes (SEMS-IT) (Sáez-Delgado *et al.*, 2024), que cuenta con 7 puntos que varían desde el «totalmente en desacuerdo» hasta el «totalmente de acuerdo», con cinco (5) dimensiones: gestión cognitiva de la emoción del docente con cuatro (4) afirmaciones del tipo «cuando quiero sentir más emociones positivas en el aula (como alegría o entusiasmo), cambio lo que estoy pensando»; preocupación empática docente, con cuatro (4) afirmaciones del tipo «a menudo me preocupo de mis estudiantes que están en una situación vulnerable (emocional, social, económica)»; relación docente-estudiante con cuatro (4) afirmaciones del tipo «mis estudiantes buscan mi ayuda cuando se sienten disgustados en el aula»; y clima de aula adverso con cuatro (7) afirmaciones del tipo «mis estudiantes y yo parece que siempre estuviéramos enfrentados cuando interactuamos».

El instrumento fue validado por medio de validez de la consecuencia, validez de contenido, validez del formato de respuesta y validez de estructura factorial. El análisis factorial confirmatorio (CFA) evidenció un ajuste adecuado del modelo a los datos, con indicadores que cumplen criterios establecidos en la literatura:  $\chi^2 (171) = 354.546$ ,  $p < 0.001$ ; Índice de Ajuste Comparativo (CFI) = .971; Índice de Tucker-Lewis (TLI) = .966; Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) = .061; y Residuo Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR) = .062.

### 2.4. Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Acta N.º 1241902), en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N.º 1241902. La participación docente fue voluntaria, mediante consentimiento informado electrónico en SurveyMonkey, asegurando confidencialidad y retiro libre. Los datos se anonimizaron y almacenaron en servidores protegidos por un año, conforme a la normativa vigente. Se adoptaron medidas preventivas ante posibles malestares y se informó el propósito académico del estudio. No existen conflictos de interés, y los materiales están disponibles previa solicitud a la investigadora responsable.

### 2.5. Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de los datos mediante medidas de tendencia central, dispersión y forma, junto con frecuencias y porcentajes para las variables categóricas. La normalidad se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors y gráficos Q-Q. Posteriormente, se aplicaron correlaciones de Pearson para evaluar la relación entre variables. La homogeneidad de varianzas se comprobó con la prueba de Levene; al no cumplirse los supuestos de normalidad, se utilizaron pruebas robustas: *t* de Yuen para dos grupos y ANOVA robusto basado en medias recortadas para más de dos. Los análisis se realizaron con el paquete WRS2 (Mair y Wilcox, 2020).

Se estimó un modelo predictivo transversal mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para analizar las relaciones de dependencia entre variables y la capacidad predictiva del modelo. Se evaluaron dos modelos: uno de efectos directos (M1) y

otro con mediación (M2), seleccionándose este último por su mejor ajuste. La calidad del ajuste se valoró a través de múltiples indicadores:  $\chi^2/\text{gl}$  (Cheung et al., 2024), CFI, RMSEA, SRMR y AGFI (Moshagen y Bader, 2024; Savalei et al., 2023), siguiendo criterios establecidos en la literatura reciente el control de supuestos se efectuó a través del modelo OLS equivalente con idénticos predictores, evaluando: (a) colinealidad mediante VIF y tolerancia (criterios: VIF < 5 y Tolerancia > 0.20); (b) linealidad y homocedasticidad mediante la inspección del gráfico de residuos frente a valores ajustados y suavizado LOESS; y (c) normalidad aproximada de residuos con gráfico Q-Q. El análisis se llevó a cabo utilizando el paquete *lavaan* dentro del entorno estadístico R (versión 4.2.2). También se empleó RStudio (versión 2023.03.0) para facilitar la visualización de resultados (RStudio Team, 2020). Estas herramientas permitieron garantizar la precisión, transparencia y reproducibilidad del estudio.

### 3. Resultados

La muestra estuvo compuesta por 59 hombres y 214 mujeres, principalmente de la región del Biobío ( $n = 255$ ) y Ñuble ( $n = 18$ ). El IVE presentó una media de 84.29, con asimetría negativa (-1.48) y curtosis positiva (1.05), indicando una tendencia hacia valores altos y una distribución más apuntada.

#### 3.1. Resultados de la hipótesis 1

Para la  $H_1$ : El nivel de competencias socioemocionales y resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile es bajo, se realizó un análisis descriptivo.

TABLA 1. Análisis descriptivo de tendencia central, de dispersión y de forma de las dimensiones analizadas.

| Variables | mean  | sd    | median | min   | max   | range | skew  | kurtosis |
|-----------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|----------|
| IVE       | 84.29 | 14.13 | 90.00  | 41.00 | 99.00 | 58.00 | -1.48 | 1.05     |
| RCD       | 5.06  | 1.40  | 5.25   | 1.00  | 7.00  | 6.00  | -0.86 | 0.25     |
| GCED      | 5.14  | 1.36  | 5.25   | 1.00  | 7.00  | 6.00  | -0.76 | 0.19     |
| PED       | 6.17  | 1.00  | 6.50   | 2.50  | 7.00  | 4.50  | -1.36 | 1.24     |
| RDE       | 5.49  | 1.03  | 5.75   | 2.25  | 7.00  | 4.75  | -0.75 | 0.07     |
| CAA       | 2.78  | 1.00  | 2.57   | 1.00  | 5.86  | 4.86  | 0.76  | 0.32     |

Nota: IVE: índice de Vulnerabilidad Escolar; RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

La resiliencia cotidiana docente (RCD) mostró una media de 5.06, con asimetría negativa y ligera concentración hacia valores altos. Las variables GCED, PED y RDE también presentaron medias elevadas (entre 5.14 y 6.17) y distribuciones con asimetría negativa, indicando tendencias similares. La PED destacó por su mayor concentración en valores altos y una distribución más apuntada. En contraste, CAA tuvo la media más baja (2.78), con asimetría positiva, reflejando una mayor presencia de percepciones negativas del clima de aula.

Se evaluó la confiabilidad de las escalas, obteniéndose una consistencia interna adecuada a alta en la mayoría de las medidas. La RCD presentó una fiabilidad aceptable ( $\alpha = 0.659$ ;  $\Omega = 0.794$ ). La GCED, la PED y RDE mostraron valores sólidos ( $\alpha$  entre 0.765 y 0.845;  $\Omega$  entre 0.819 y 0.865). El CAA evidenció buena consistencia ( $\alpha = 0.751$ ;  $\Omega = 0.837$ ). En conjunto, los resultados respaldan la fiabilidad de los instrumentos utilizados.

### 3.2. Resultados de la hipótesis 2

Para la H<sub>2</sub>: existe una relación significativa y positiva entre las dimensiones de las competencias socioemocionales y la resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile, se realizó un análisis de correlación de Pearson para explorar las relaciones entre las variables estudiadas.

TABLA 2. Correlaciones entre distintas variables examinadas.

| Variables | 1     | 2      | 3        | 4        | 5        | 6        | 7 |
|-----------|-------|--------|----------|----------|----------|----------|---|
| 1. IVE    | 1     |        |          |          |          |          |   |
| 2. RCD    | 0.06  | 0.17** | 1        |          |          |          |   |
| 3. GCED   | 0.05  | 0.03   | 0.43***  | 1        |          |          |   |
| 4. PED    | -0.02 | -0.09  | 0.39***  | 0.46***  | 1        |          |   |
| 5. RDE    | 0.06  | -0.07  | 0.34***  | 0.49***  | 0.55***  | 1        |   |
| 6. CAA    | -0.02 | 0      | -0.43*** | -0.35*** | -0.42*** | -0.54*** | 1 |

Nota: IVE: índice de vulnerabilidad escolar; RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso. \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

El IV no presentó correlaciones significativas con las variables estudiadas. La RCD presentó correlaciones positivas con GCED ( $r = 0.43$ ,  $p < 0.001$ ), PED ( $r = 0.39$ ,  $p < 0.001$ ) y RDE ( $r = 0.34$ ,  $p < 0.001$ ), y negativa con CAA ( $r = -0.43$ ,  $p < 0.001$ ). La GCED se asoció positivamente con PED ( $r = 0.46$ ,  $p < 0.001$ ) y RDE ( $r = 0.49$ ,  $p < 0.001$ ), y negativamente con CAA ( $r = -0.35$ ,  $p < 0.001$ ). La RDE se correlacionó positivamente con PED ( $r = 0.55$ ,  $p < 0.001$ ) y negativamente con CAA ( $r = -0.54$ ,  $p < 0.001$ ).

### 3.3. Resultados de la hipótesis 3

Para H<sub>3</sub>: existen diferencias en los niveles de competencias socioemocionales y en la resiliencia en docentes de educación primaria de la región del Biobío y Ñuble en Chile según: sexo, a favor de las mujeres; tipo de escuela educativo (particular y público), a favor de los particulares; y nivel de vulnerabilidad, a favor de aquellos con menor IVE, se aplicó la prueba Levene y se asumió la homocedasticidad.

TABLA 3. Diferencias en las competencias socioemocionales y la resiliencia según el sexo.

| Variables | Hombre      |                | Mujer       |                | Levene    | Yuen                | ES   |
|-----------|-------------|----------------|-------------|----------------|-----------|---------------------|------|
|           | Media (DE)  | K-S Lilliefors | Media (DE)  | K-S Lilliefors |           |                     |      |
| RCD       | 5.35 (1.43) | D = 0.131*     | 4.98 (1.38) | D = 0.122***   | F = 0.004 | T (59.42) = 1.993   |      |
| GCED      | 5.00 (1.45) | D = 0.161**    | 5.18 (1.34) | D = 0.101***   | F = 0.007 | T (63.24) = 0.566   |      |
| PRE. EMP  | 5.96 (1.14) | D = 0.21***    | 6.23 (0.96) | D = 0.213***   | F = 2.052 | T (51.1) = 1.857    |      |
| RDE       | 5.08 (1.06) | D = 0.112      | 5.60 (1.00) | D = 0.143***   | F = 2.513 | T (47.87) = 3.196** | 0.38 |
| CLIM. ADV | 2.95 (1.10) | D = 0.128*     | 2.74 (0.97) | D = 0.127***   | F = 0.867 | T (56.53) = 1.439   |      |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Se observaron diferencias leves entre hombres y mujeres en las variables analizadas, siendo la única diferencia significativa en la RDE, donde las mujeres obtuvieron una media superior (5.60 vs. 5.08;  $p < 0.01$ , ES = 0.38). En la RCD, los hombres tuvieron una media levemente

mayor (5.35 vs. 4.98), pero sin significancia estadística ( $p = 0.051$ ). Las mujeres también mostraron medias ligeramente superiores en GCED (5.18 vs. 5.00) y PED (6.23 vs. 5.96), sin diferencias significativas. En el CAA no se encontraron diferencias significativas entre sexos.

TABLA 4. Diferencias en las competencias socioemocionales y la resiliencia según el tipo de escuela.

| Variables | Público     |                | Privado     |                | Levene    | Yuen               | ES   |
|-----------|-------------|----------------|-------------|----------------|-----------|--------------------|------|
|           | Media (DE)  | K-S Lilliefors | Media (DE)  | K-S Lilliefors |           |                    |      |
| RCD       | 5.19 (1.53) | D = 0.161***   | 4.99 (1.32) | D = 0.113***   | F = 1.747 | T(106.34) = 1.677  |      |
| GCED      | 5.21 (1.49) | D = 0.141***   | 5.10 (1.29) | D = 0.111***   | F = 2.499 | T(101.66) = 1.146  |      |
| PED       | 6.17 (1.10) | D = 0.242***   | 6.17 (0.95) | D = 0.194***   | F = 0.543 | T(112.91) = 0.673  |      |
| RDE       | 5.68 (0.95) | D = 0.154***   | 5.39 (1.06) | D = 0.131***   | F = 2.639 | T(137.28) = 2.336* | 0.20 |
| CAA       | 2.62 (1.09) | D = 0.153***   | 2.87 (0.94) | D = 0.129***   | F = 2.415 | T(93.83) = 2.252*  | 0.22 |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

\*:  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

Se observaron diferencias leves entre las escuelas públicas y subvencionadas en las variables analizadas. Solo en la RDE (media pública = 5.68, subvencionada = 5.39;  $p = 0.021$ , ES = 0.20) y CAA (media pública = 2.62, subvencionada = 2.87;  $p = 0.027$ , ES = 0.22) se encontraron diferencias significativas, con tamaños del efecto pequeños. En las demás variables (RCD, GCED, PED), las diferencias no fueron estadísticamente significativas. En general, la dependencia escolar tuvo un impacto limitado en los puntajes obtenidos.

TABLA 5. Análisis descriptivo de tendencia central, de dispersión y de forma del IVE.

| Group | n   | mean  | Sd    | median | min | max | range | skew  | kurtosis |
|-------|-----|-------|-------|--------|-----|-----|-------|-------|----------|
| Q1    | 72  | 64.29 | 12.93 | 68     | 41  | 80  | 39    | 0.02  | -1.69    |
| Q2    | 114 | 88.72 | 2.49  | 90     | 81  | 90  | 9     | -2.25 | 3.9      |
| Q3    | 20  | 91.15 | 0.37  | 91     | 91  | 92  | 1     | 1.82  | 1.37     |
| Q4    | 67  | 96.18 | 2.09  | 96     | 93  | 99  | 6     | 0.07  | -1.4     |

Respecto al IVE, las escuelas presentaron en promedio un 84.29 % (DE = 14.13) de vulnerabilidad. En el cuartil Q1 (menor vulnerabilidad), la media fue de 64.29 (DE = 12.93), mientras que en el cuartil Q4 (mayor vulnerabilidad) alcanzó una media de 96.18 (DE = 2.09). Los cuartiles intermedios mostraron medias de 88.72 (DE = 2.49) para Q2 y 91.15 (DE = 0.37) para Q3.

TABLA 6. Análisis descriptivo por cuartil.

| Variable | Q1 Media (DE) | Q2 Media (DE) | Q3 Media (DE) | Q4 Media (DE) |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| RCD      | 4.90 (1.44)   | 5.13 (1.24)   | 5.24 (1.77)   | 5.07 (1.50)   |
| GCED     | 4.96 (1.40)   | 5.20 (1.26)   | 5.15 (1.43)   | 5.22 (1.48)   |
| PED      | 6.12 (1.05)   | 6.18 (0.91)   | 6.32 (0.98)   | 6.17 (1.13)   |
| RDE      | 5.39 (1.10)   | 5.39 (1.03)   | 5.84 (0.87)   | 5.67 (0.97)   |
| CAA      | 2.87 (1.01)   | 2.79 (0.96)   | 2.46 (1.09)   | 2.78 (1.04)   |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

Las medias en la GCED variaron entre 4.96 (DE = 1.40) en Q1 y 5.22 (DE = 1.48) en Q4, mientras que en PED se mantuvieron entre 6.12 (DE = 1.05) en Q1 y 6.32 (DE = 0.98) en Q3. En la RDE, la media más alta se observó en Q3 (5.84; DE = 0.87), y en el CAA la más baja también en Q3 (2.46; DE = 1.09). La mayor RCD se registró en Q3 (5.24; DE = 1.77) y la menor en Q1 (4.90; DE = 1.44).

Tabla 7. Resultados Anova por cuartil.

| Variables | Q1           | Q2           | Q3           | Q4           | Levene    | AOV              | ES |
|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------|------------------|----|
| RCD       | D = 0.138**  | D = 0.118*** | D = 0.203*   | D = 0.137**  | F = 1.098 | F(3,42.69)=0.604 | NA |
| GCED      | D = 0.123**  | D = 0.079    | D = 0.19     | D = 0.134**  | F = 0.38  | F(3,48.32)=0.637 | NA |
| PED       | D = 0.201*** | D = 0.191*** | D = 0.271*** | D = 0.241*** | F = 0.281 | F(3,46.91)=0.735 | NA |
| RDE       | D = 0.206*** | D = 0.121*** | D = 0.15     | D = 0.148*** | F = 1.147 | F(3,42.69)=2.645 | NA |
| CAA       | D = 0.131**  | D = 0.128*** | D = 0.116    | D = 0.151*** | F = 0.257 | F(3,44.97)=1.169 | NA |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; ESCOGED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

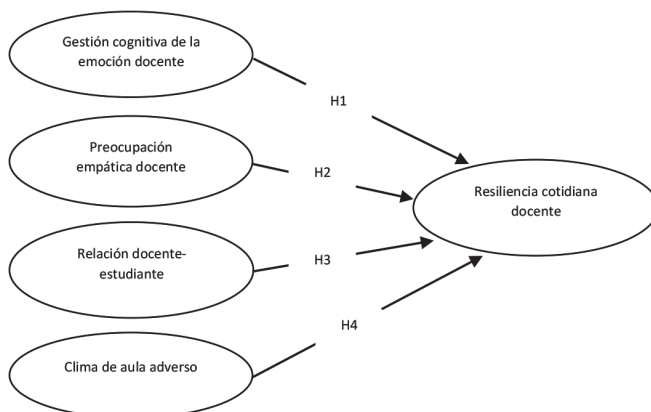
\* : p < .05; \*\* : p < .01; \*\*\* p < .001

Respecto a los resultados de la prueba Anova de medias recortadas, como se puede observar en la tabla 7, en ninguna de las variables se identificaron diferencias significativas entre los cuartiles del IVE.

### 3.4. Resultados de la hipótesis 4

Para la H4 —las competencias socioemocionales predicen la resiliencia docente en educación primaria de la región de Biobío y Ñuble— se estimaron dos modelos de ecuaciones estructurales. El modelo 1 consideró efectos directos y el modelo 2 incorporó el clima de aula adverso como mediador. Ambos se calcularon mediante máxima verosimilitud y se evaluaron con índices de ajuste y criterios de parsimonia (AIC, BIC).

Figura 1. Hipótesis modelo efectos directos (M1).



Tal como se muestra en la figura 1, el modelo de efectos directos (M1) consideró como predictores de la resiliencia cotidiana docente las variables: gestión cognitiva de la emoción, preocupación empática, relación docente-estudiante y clima de aula adverso. El modelo presentó un ajuste perfecto a los datos con indicadores óptimos: CFI = 1.000, TLI = 1.000, RMSEA = 0.000 y SRMR = 0.000. Los criterios de parsimonia fueron AIC = 822.179 y BIC = 840.227.

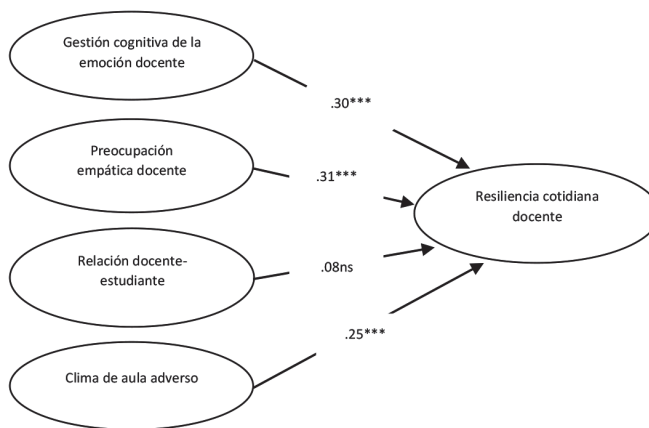
TABLA 8. Resultados del modelo de efectos directos.

| Predictor | Estimación (B) | Error estándar (SE) | Z      | p       | Estimación estandarizada ( $\beta$ ) |
|-----------|----------------|---------------------|--------|---------|--------------------------------------|
| GCED      | 0.306          | 0.063               | 4.842  | < 0.001 | 0.299                                |
| PED       | 0.424          | 0.092               | 4.600  | < 0.001 | 0.305                                |
| RDE       | -0.110         | 0.090               | -1.224 | 0.221   | -0.081                               |
| CAA       | -0.347         | 0.079               | -4.413 | < 0.001 | -0.249                               |

Nota:  $R^2 = 0.414$  para la resiliencia cotidiana docente (RCD). GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

El análisis de los coeficientes de sendero indicó que la gestión cognitiva de la emoción (GCED;  $\beta = 0.299$ ,  $p < 0.001$ ), la preocupación empática (PED;  $\beta = 0.305$ ,  $p < 0.001$ ) y el clima de aula adverso (CAA;  $\beta = -0.249$ ,  $p < 0.001$ ) fueron predictores significativos de la resiliencia cotidiana docente. En cambio, la relación docente-estudiante (rde) no tuvo un efecto significativo ( $\beta = -0.081$ ,  $p = 0.221$ ). El modelo explicó el 41,4 % de la varianza en resiliencia ( $R^2 = 0.414$ ), confirmando las hipótesis H1, H2 y H4 (ver figura 2).

FIGURA 2. Estimadores modelo efectos directos.



Se verificaron los supuestos del modelo mediante diagnóstico de colinealidad (VIF y tolerancia) y análisis de residuos para linealidad, homocedasticidad y normalidad. Los valores de VIF oscilaron entre 1.482 y 2.056, y los de tolerancia entre 0.486 y 0.675, indicando ausencia de multicolinealidad y adecuada independencia entre las variables predictoras.

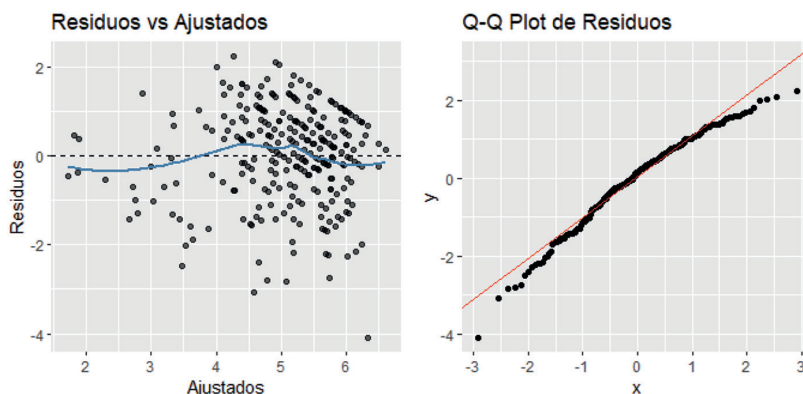
TABLA 9. Diagnóstico de colinealidad del modelo 1.

| Predictor | VIF   | Tolerancia |
|-----------|-------|------------|
| GCED      | 1.777 | 0.563      |
| PED       | 2.056 | 0.486      |
| RDE       | 2.055 | 0.487      |
| CAA       | 1.482 | 0.675      |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

Para evaluar los supuestos de homocedasticidad y normalidad se realizaron dos diagnósticos gráficos para el modelo OLS equivalente: (i) residuos versus valores ajustados, con una banda LOESS para evaluar linealidad y homocedasticidad; y (ii) gráfico Q-Q de residuos para valorar la normalidad aproximada.

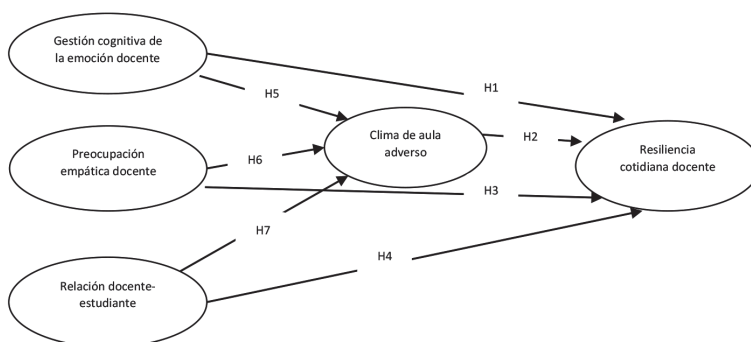
FIGURA 3. Gráficos residuos y Q-Q plot.



En el primero, la curva LOESS se mantiene próxima a cero y no exhibe patrones sistemáticos, lo que sugiere una linealidad aceptable y una varianza aproximadamente constante, aunque con ligera mayor dispersión en los extremos. En el Q-Q plot, los puntos se alinean bien con la recta teórica en la región central y muestran desviaciones moderadas en las colas, compatibles con colas algo más pesadas. En conjunto, los resultados respaldan el uso del modelo lineal.

Luego, se estimó un modelo de mediación que incluyó a clima de aula adverso (CAA) como variable mediadora entre los predictores (GCED, PED y RDE) y la resiliencia cotidiana docente (RCD).

FIGURA 4. Hipótesis modelo mediación (M2).



El análisis de mediación se llevó a cabo utilizando el estimador de máxima verosimilitud (ML) y el método *bootstrap* con 5000 repeticiones para estimar los efectos directos e indirectos. El modelo explicó el 41,7 % de la varianza en RCD ( $R^2 = 0.417$ ) y el 32,5 % en CAA ( $R^2 = 0.325$ ). Dado que el modelo es saturado ( $df = 0$ ), los índices globales de ajuste son perfectos por construcción (CFI = 1.000; TLI = 1.000; RMSEA = 0.000; SRMR = 0.000) y no discriminan entre especificaciones.

TABLA 10. Resultados del modelo de mediación con IC Bootstrap.

| Panel A. Efectos directos   |                              |             |        |       |         |                 |                  |
|-----------------------------|------------------------------|-------------|--------|-------|---------|-----------------|------------------|
| H                           | Relación                     | $\beta$ std | Est    | SE    | z       | p               | IC95%boot        |
| H1                          | RCD <- GCED                  | 0.300       | 0.308  | 0.066 | 4.688   | < 0.001         | [0.174, 0.433]   |
| H2                          | RCD <- CAA                   | -0.249      | -0.348 | 0.088 | -3.953  | < 0.001         | [-0.526, -0.174] |
| H3                          | RCD <- PED                   | 0.307       | 0.427  | 0.099 | 4.317   | < 0.001         | [0.240, 0.615]   |
| H4                          | RCD <- RDE                   | -0.081      | -0.110 | 0.092 | -1.199  | 0.231           | [-0.283, 0.080]  |
| H5                          | CAA <- GCED                  | -0.060      | -0.044 | 0.047 | -0.934  | 0.351           | [-0.136, 0.047]  |
| H6                          | CAA <- PED                   | -0.167      | -0.167 | 0.078 | -2.136  | 0.033           | [-0.311, -0.004] |
| H7                          | CAA <- RDE                   | -0.409      | -0.397 | 0.076 | -5.240  | < 0.001         | [-0.552, -0.254] |
| Panel B. Efectos indirectos |                              |             |        |       |         |                 |                  |
| H                           | Efecto                       | Est         | SE     | z     | p       | IC95%boot       |                  |
| H8                          | Indirecto (GCED → CAA → RCD) | 0.015       | 0.018  | 0.877 | 0.381   | [-0.015, 0.053] |                  |
| H9                          | Indirecto (PED → CAA → RCD)  | 0.058       | 0.032  | 1.812 | 0.070   | [0.002, 0.129]  |                  |
| H10                         | Indirecto (RDE → CAA → RCD)  | 0.138       | 0.044  | 3.120 | 0.002   | [0.061, 0.236]  |                  |
| Panel C. Efectos totales    |                              |             |        |       |         |                 |                  |
|                             | Efecto                       | Est         | SE     | z     | p       | IC95%boot       |                  |
|                             | Total (GCED → RCD)           | 0.323       | 0.069  | 4.682 | < 0.001 | [0.183, 0.457]  |                  |
|                             | Total (PED → RCD)            | 0.485       | 0.105  | 4.641 | < 0.001 | [0.282, 0.682]  |                  |
|                             | Total (RDE → RCD)            | 0.028       | 0.092  | 0.306 | 0.759   | [-0.143, 0.216] |                  |

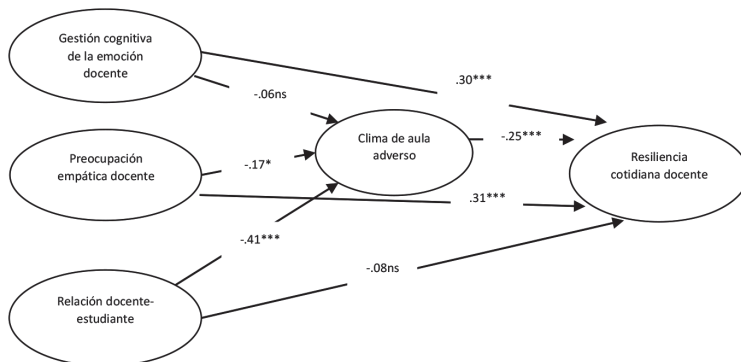
Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

Respecto a los efectos directos sobre la RCD, se observó que la GCED ( $\beta$ std = 0.300,  $p < .001$ , IC95%boot [0.174, 0.433]), la PED ( $\beta$ std = 0.307,  $p < .001$ , IC95%boot [0.240, 0.615]) y el CAA ( $\beta$ std = -0.249,  $p < .001$ , IC95%boot [-0.526, -0.174]) fueron significativos, por otro lado, la RDE no mostró un efecto significativo ( $\beta$ std = -0.081,  $p = .231$ , IC95%boot [-0.283, 0.080]). Luego, respecto a los efectos sobre el CAA, las variables PED ( $\beta$ std = -0.167,  $p = .033$ , IC95%boot [-0.311, -0.004]) y RDE ( $\beta$ std = -0.409,  $p < .001$ , IC95%boot [-0.552, -0.254]) mostraron efectos significativos, por otro lado, la GCED no mostró un efecto significativo ( $\beta$ std = -0.060,  $p = .351$ , IC95%boot [-0.136, 0.047]).

Respecto a los efectos indirectos vía CAA, fue significativo sólo para la RDE (est = 0.138,  $p = .002$ , IC95%boot [0.061, 0.236]), por otra parte, la PED (est = 0.058,  $p = .070$ , IC95%boot [0.002, 0.129]) y la GCED (est = 0.015,  $p = .381$ , IC95%boot [-0.015, 0.053]) no presentaron una mediación significativa.

Finalmente, en relación con los efectos totales sobre la RCD, se pudo observar que la GCED (est = 0.323,  $p < .001$ , IC95%boot [0.183, 0.457]) y la PED (est = 0.485,  $p < .001$ , IC95%boot [0.282, 0.682]) presentaron efectos totales significativos, a diferencia de la RDE (est = 0.028,  $p = .759$ , IC95%boot [-0.143, 0.216]).

FIGURA 5. Estimadores modelo efectos mediados.



Para verificar la estabilidad y direccionalidad de los resultados, se estimaron dos modelos alternativos mínimos y se compararon con el modelo teórico original (M2). Dado que los modelos saturados presentan ajuste perfecto por construcción, el análisis se centró en la parsimonia y estabilidad de los coeficientes. En el modelo con ruta invertida (RCD → CAA) el ajuste fue perfecto (CFI = 1.000; RMSEA = 0.000; AIC = 3743.5; BIC = 3797.7), con una relación significativa y negativa ( $\beta_{std} = -0.269, p < .001$ ). Sin embargo, este modelo no mejora la parsimonia ni aporta evidencia empírica para preferir la direccionalidad inversa frente al modelo teórico propuesto.

En la misma línea, el modelo de mediación parcial competitiva que permitió una covarianza residual entre el CAA y la RCD ( $RCD \sim CAA$ ) mostró que la dependencia residual no resultó significativa y los criterios de información fueron levemente peores que en M2 (AIC = 3745.5; BIC = 3803.3). La ruta CAA → RCD permaneció significativa ( $\beta_{std} \approx -0.249, p < .001$ ) y se mantuvieron las mediaciones de PED y RDE a través del CAA ( $p = .033$  y  $p < .001$ , respectivamente), mientras que la GCED no mostró una mediación significativa.

Se evaluó la colinealidad, la homocedasticidad y la normalidad del modelo de mediación, para esto se revisaron las dos regresiones principales del modelo. (modelo A: Colinealidad: VIF y Tolerancia) (Modelo A:  $CAA \sim GCED + PED + RDE$ ), (modelo B:  $RCD \sim CAA + GCED + PED + RDE$ ).

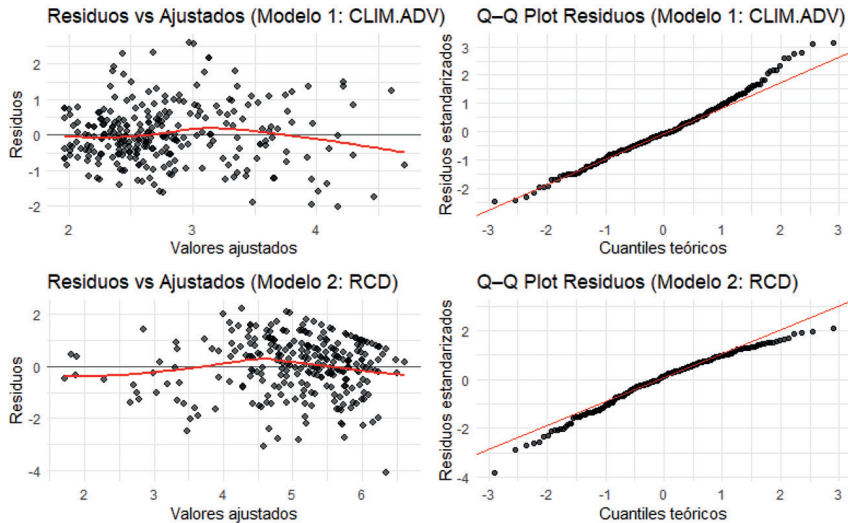
TABLA 11. Diagnóstico de colinealidad, modelo de mediación.

| Modelo   | Predictor | VIF   | Tolerancia |
|----------|-----------|-------|------------|
| Modelo A | GCED      | 1.772 | 0.564      |
|          | PED       | 2.014 | 0.496      |
|          | RDE       | 1.808 | 0.553      |
| Modelo B | CAA       | 1.482 | 0.675      |
|          | GCED      | 1.777 | 0.563      |
|          | PED       | 2.056 | 0.486      |
|          | RDE       | 2.055 | 0.487      |

Nota: RCD: resiliencia cotidiana docente; GCED: gestión cognitiva de la emoción docente; PED: preocupación empática docente; RDE: relación docente-estudiante; CAA: clima de aula adverso.

Los resultados mostraron que la colinealidad fue baja en ambos modelos, el Modelo A (CAA ~ GCED + PED + RDE) mostró VIF entre 1.77 y 2.01 y tolerancias entre 0.49 y 0.56, por otro lado, el Modelo B (RCD ~ CAA + GCED + PED + RDE) presentó VIF entre 1.48 y 2.06 y tolerancias entre 0.49 y 0.67, cumpliendo los criterios (VIF < 5; Tolerancia > 0.20).

FIGURA 6. Gráficos de residuos y Q-Q plot.



Los gráficos de residuos frente a valores ajustados con suavizado LOESS indicaron relaciones aproximadamente lineales y homocedasticidad aceptable, con ligera heterocedasticidad en los extremos. Los gráficos Q-Q evidenciaron normalidad aproximada de los residuos, con desviaciones moderadas en las colas.

En conjunto, estos análisis indican que los hallazgos de M2 son robustos, no se observa mejora en ajuste o parsimonia al modificar la direccionalidad o al permitir dependencia residual adicional. Aunque dado el diseño transversal, estos resultados deben interpretarse como consistentes con el marco teórico propuesto, sin implicar inferencias causales.

Los resultados destacan que la GCED y la PRE.ED son factores clave para fortalecer la RCD. Además, el CAA media significativamente las relaciones entre la PED, la RDE y la RCD, aunque esta última no tiene un efecto directo significativo.

## 4. Discusión

El profesorado presenta niveles moderados de competencias socioemocionales y resiliencia, suficientes para afrontar las demandas de la enseñanza, aunque con diferencias individuales asociadas a la experiencia y al apoyo social (Segovia-Quesada *et al.*, 2020). La gestión emocional muestra niveles medios, pero algunos docentes reportan dificultades que podrían afectar su desempeño. La preocupación empática es alta en promedio, siendo clave para el bienestar estudiantil y el rendimiento académico (Rodríguez-Saltos *et al.*, 2020). La relación docente-estudiante incide directamente en la motivación y en la prevención del *burnout*, especialmente en contextos vulnerables (Silva *et al.*, 2020). El clima de aula adverso se percibe de forma moderada y heterogénea; su mejora requiere formación en la autorregulación emocional y resolución de conflictos (Sáez-Delgado *et al.*, 2025).

Los resultados evidencian que la resiliencia docente se asocia positivamente con la gestión cognitiva de la emoción, la empatía y la relación docente-estudiante, indicando que los docentes más resilientes regulan mejor sus emociones, son más empáticos y fortalecen vínculos de confianza (Villalobos *et al.*, 2022). En contraste, la resiliencia se correlaciona negativamente con el clima de aula adverso, mostrando su rol protector frente al estrés. La gestión emocional y la empatía también se relacionan positivamente entre sí y con la calidad de la relación pedagógica, contribuyendo a climas escolares más saludables (Geiger *et al.*, 2025; Briebe-Fuenzalida, 2025). Asimismo, el clima adverso presenta correlaciones negativas con todas las competencias socioemocionales, confirmando que estas actúan como factores de protección (Levi-Keren *et al.*, 2021).

El análisis de las diferencias en competencias socioemocionales y resiliencia según sexo, tipo de escuela y nivel de vulnerabilidad, muestra variaciones leves (Concha-Herrera *et al.*, 2025). Los hombres presentan ligeramente mayor resiliencia, sin diferencias significativas en gestión emocional, empatía ni clima de aula (López-Angulo *et al.*, 2022). En cambio, las mujeres destacan en la relación docente-estudiante, factor clave para la motivación y autoestima del alumnado. Tampoco se observaron diferencias relevantes entre las escuelas públicas y privadas, aunque en las primeras se reportó mayor cercanía docente y menor clima adverso (Villalobos *et al.*, 2022). No hubo diferencias por nivel de vulnerabilidad, aunque el desarrollo de las competencias socioemocionales se asocia con una mejor gestión emocional y mayor éxito estudiantil (Gebre *et al.*, 2025).

En el modelo de efectos directos (M1) se evaluaron las competencias socioemocionales docentes (gestión cognitiva emocional, preocupación empática, relación docente-estudiante y clima de aula adverso) como predictores de la resiliencia cotidiana docente. Los resultados mostraron que la gestión cognitiva emocional, la preocupación empática y el clima de aula adverso son factores significativos (Li *et al.*, 2023). Sin embargo, la relación docente-estudiante no tuvo un efecto directo significativo, lo que sugiere que otros factores, como el clima y la gestión emocional, son más determinantes para la resiliencia docente (Segovia-Quesada *et al.*, 2020). En el modelo de mediación (M2), el clima de aula adverso actuó como mediador entre la preocupación empática y la relación docente-estudiante con la resiliencia, confirmando la importancia de los factores contextuales (Mikalauskaite, 2024). Estos hallazgos sugieren que la resiliencia docente está fuertemente influenciada por factores internos como la gestión emocional y externos como el clima de aula adverso (Villalobos *et al.*, 2022).

Mientras investigaciones previas han considerado esta relación principalmente como un resultado o un contexto (Roorda *et al.*, 2011), estos hallazgos la posicionan como un factor relacional y moderador que interactúa con competencias internas y condiciones contextuales. Asimismo, al evidenciar diferencias significativas por sexo en esta relación, se propone que las dinámicas relacionales con sesgo de género podrían incidir en la construcción de la resiliencia docente (Villalobos *et al.*, 2022). En conjunto, estos resultados amplían los marcos conceptuales existentes al articular dimensiones internas, relacionales y contextuales del bienestar y la resiliencia docente.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. El diseño transversal impide establecer una causalidad o temporalidad entre las variables, restringiendo la interpretación a asociaciones concurrentes. La muestra, mayoritariamente femenina y obtenida por participación voluntaria, puede implicar sesgos de selección y generalización, además de una potencia limitada en algunos subgrupos. La ausencia de la variable años de experiencia docente reduce la comprensión del efecto de la trayectoria profesional. El uso de autoinformes puede haber introducido deseabilidad social, y la falta de verificación de invarianza factorial limita las comparaciones entre los grupos. Las decisiones analíticas, como el uso de pruebas robustas sin corrección por multiplicidad, podrían afectar a la significación estadística. Asimismo, el IVE requiere mayor validación y análisis de sensibilidad. Estas limitaciones condicionan los hallazgos y orientan futuros estudios hacia diseños longitudinales o multinivel que fortalezcan la evidencia obtenida.

## 5. Conclusiones

El desarrollo de las competencias socioemocionales resulta esencial para disminuir la sensación de adversidad y promover climas escolares saludables. La resiliencia docente se fortalece mediante una adecuada gestión emocional, una preocupación empática genuina y un clima de aula positivo, mientras que la relación docente-estudiante actúa de forma indirecta a través de dicho clima. Se destaca la necesidad de estrategias institucionales que potencien las competencias socioemocionales y mejoren las condiciones de enseñanza, especialmente en los contextos desafiantes. Asimismo, se sugiere implementar programas de intervención y formación continua orientados al bienestar docente y al afrontamiento emocional. En la formación inicial docente, estas competencias deben integrarse explícitamente en las mallas curriculares, en coherencia con los estándares de la formación de profesores, el Marco para la Buena Enseñanza y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030.

### Contribuciones de los autores/as:

**Dra. Pilar JARA-COATT.** Conceptualización, investigación, visualización, escritura del borrador original.

**Dra. Fabiola SÁEZ-DELGADO.** Adquisición de financiación, administración de proyectos, recursos, redacción, revisión y edición.

**Dr. Jaime CONSTENLA-NÚÑEZ.** Análisis formal, supervisión, validación, redacción, revisión y edición.

**Dr. Javier MELLA-NORAMBUENA.** Curación de datos, análisis formal, metodología, *software*.

### Política de Inteligencia Artificial (IA):

Los autores declaran no haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración de este artículo.

### Financiación:

Esta investigación fue parte de la tesis doctoral titulada *Efecto de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo*, de la investigadora Pilar Jara-Coatt, la cual fue parte del Proyecto Fondecyt Regular N.º 1241902, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), cuya responsable es la Dra. Fabiola Sáez-Delgado.

### Agradecimiento:

Grupo de Investigación Consolidado «Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-being, and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)» de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

### Referencias

- Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J. y Sims, S. (2021). New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education*, 36(6), 657-681. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616>
- Bae, I., et al. Park, J. y Jeon, H. (2022). Non-probability sampling network for stochastic human trajectory prediction. In *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition*, 6477-6487. <https://doi.org/10.1109/CVPR52688.2022.00637>

- Baptista, P., Loeza, C., Almazán, A., López, V., y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. *Retos para la educación a distancia. RLEE Nueva Época*, 1, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yáñez, I., Díaz., R. y Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer.
- Brieba-Fuenzalida, J. (2025). La relación docente-estudiante como una variable predictora del compromiso escolar: el rol mediador del bienestar subjetivo en un modelo de ecuaciones estructurales en estudiantes indígenas de entre 10 y 14. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 471-489. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4509>
- Cheung, G., Cooper-Thomas, H., Lau, R. y Wang, L. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41(2), 745-783. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Cleary, T., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J. y Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: Shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103619-103619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619>
- Concha-Herrera, V., Sáez-Delgado, F., Reynoso-González, O. U. y Mella-Norambuena, J. (2025). Bienestar psicológico y resiliencia en el profesorado de educación básica: correlación con la edad y diferencias según sexo y dependencia educacional en Chile. *CienciaUAT*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v20i1.1986>
- Dominion, E. y Mahamed, M. (2023). A Guide on Quantitative Research Paradigms, *Theory, and Frameworks in Social Sciences Research*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4417907>
- Fan, L., Ma, F., Liu, Y., Liu, T., Guo, L. y Wang, L. (2021). Risk factors and resilience strategies: Voices from Chinese novice foreign language teachers. *Frontiers in Education*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.565722>
- Gebre, Z., Demissie, M., Yimer, B. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1526371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>
- Geiger, E., Pruessner, L., Barnow, S. y Joormann, J. (2025). What empathizers do: Empathy and the selection of everyday interpersonal emotion regulation strategies. *Journal of affective disorders*, 370, 76-89. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.10.056>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J. y Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(3), 273-286. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Jobst, L., Bader, M. y Moshagen, M. (2023). A tutorial on assessing statistical power and determining sample size for structural equation models. *Psychological Methods*, 28(1), 207-221. <https://doi.org/10.1037/met0000423>
- Levi-Keren, M., Godeano-Barr, S. y Levinas, S. (2021). Mind the conflict: Empathy when coping with conflicts in the education sphere. *Cogent Education*, 9, 2013395. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2013395>
- Li, L., Huang, L. y Liu, X. (2023). Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well being, job Burnout, and resilience. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4089-4101. <https://doi.org/10.1002/pits.22982>
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo, S. y Reynoso, O. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Mair, P. y Wilcox, R., (2020). Robust Statistical Methods in R Using the WRS2 Package. *Behavior Research Methods*, 52, 464-488.

- Martin A. y Marsh H. (2006). Resiliencia académica y sus correlatos psicológicos y educativos: un enfoque de validez de constructo. *Psychol. Sch.* 43, 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Mikalauskaite, R. (2024). Current Landscape of School Resilience Research: A Scoping Review. *Science & Processes of Education / Mokslas Ir Edukaciniai Procesai*, 1, 22–35.
- MINEDUC (2024). Plan de acción. Política nacional de convivencia educativa 2024–2030 <https://n9.cl/lq0gg>
- Moshagen, M. y Bader, M. (2024). semPower: General power analysis for structural equation models. *Behavior research methods*, 56(4), 2901-2922. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02254-7>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Salud mental del adolescente*. <https://n9.cl/ktx45>
- Pedditz, M., Nonnis, M. y Nicotra, E. (2021). Teacher Satisfaction in Relationships With Students and Parents and Burnout. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703130>
- Rahman, M. (2023). Sample size determination for survey research and non-probability sampling techniques: A review and set of recommendations. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, 11(1), 42-62.
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M. y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J.L. y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- RStudio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>
- Rubio, F. y Olivo-Franco, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sáez-Delgado, F., Guidotti, D., Henríquez, P., Narváez, G., Romero, V., Jara, P., Mella-Norambuena, J. y Contreras, C. (2025). Agotamiento y regulación emocional: evidencia desde las regiones del Biobío y Ñuble. *Revista Espacios*, 46(4), 300-309. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p28>
- Sáez-Delgado F., Mella-Norambuena J. y López-Angulo Y. (2024). Psychometric properties of the SocioEmotional Skills Instrument for Teachers using network approach: English and Spanish version. *Frontiers Psychology*, 15, 1421164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., León-Ron, V. y Contreras-Saavedra, C. (2023). Teacher Self-regulation: Validation of Scales in Chile Applied with an Online Technological Tool. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 25-43. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.02>
- Savalei, V., Brace, J. y Fouladi, R. (2023). We need to change how we compute RMSEA for nested model comparisons in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 29(3), 480-493. <https://doi.org/10.1037/met0000537>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D. y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Silva, R., Fernández, S., Mendoza, L. y Christie, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106.
- Soper, D. (2024). A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]. <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- UNESCO (2024). Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. Education 2030. <https://n9.cl/vpzpx>
- Villalobos, P., Barría-Herrera, P. y Pasmanik, D. (2022). Teacher-student relationships and teacher resilience in the context of a pandemic. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>

## Biografía de los autores/as

**Pilar Jara-Coatt.** Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, profesora en Educación General Básica, licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado «Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)» UCSC, y actualmente es la jefa de programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

 <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

**Fabiola Sáez- Delgado.** Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Pertenece al Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Se ha desempeñado como subdirectora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC) y es jefa del programa de Magíster en Ciencias de la Educación. Actualmente, es la directora de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Categoría académica: asociada y perfil investigador. Coordinadora del grupo consolidado de investigación denominado «Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)» UCSC. Su línea de investigación son las tecnologías inmersivas en contextos educativos; las variables de salud mental en las comunidades educativas y las competencias socioemocionales. Ha liderado proyectos con financiamiento externo nacionales e internacionales. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Ha obtenido el reconocimiento en la categoría Académica Destacada en Investigación Fundamental de la UCSC por cuatro años consecutivos (2022-2025) por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la UCSC, Chile.

 <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

**Jaime Constenla-Núñez.** Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Categoría académica: profesor asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Ha sido jefe de postgrado, jefe de Departamento de Evaluación de la Dirección de Docencia de la UCSC, decano de la Facultad de Educación y, actualmente, es director del Centro INNOVAPEDIA y jefe de programa de Magíster en Pedagogía para la Educación Superior de la Facultad de Educación – UCSC. Líneas de investigación: concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación del aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido director e investigador principal de varios proyectos de I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por el Gobierno Regional del Biobío, la Corporación de Fomento de la Producción y el Ministerio de Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales. Ha sido profesor de programas de postgrado y ha desarrollado asesorías en instituciones educativas escolares y universitarias.

 <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

**Javier Mella-Norambuena.** Doctor en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Profesor y licenciado en Educación, Magíster en Psicología de la Salud por la Universidad de Concepción. Actualmente, se desempeña como académico en el Departamento de Ciencias de la Universidad Técnica Federico Santa María, donde realiza labores de docencia e investigación y se encuentra en proceso de jerarquización académica. Su especialización se centra en la metodología de la investigación y el análisis de datos

cuantitativos con R, área en la que también colaboró como analista avanzado de datos en la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción. Sus líneas de investigación abarcan las analíticas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la psicología de la actividad física y la salud. Ha participado como coinvestigador, metodólogo y analista de datos en proyectos con financiamiento externo a nivel nacional. Es miembro del grupo de investigación consolidado «Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)» de la UCSC.

 <https://orcid.org/0000-0002-4288-142X>