




## Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto

### Resilience of vocational training students: Its relationship with teacher support, perceived social support and self-concept

Marian Soroa<sup>1</sup> , Alaitz Aizpurua<sup>2</sup>  y Joanes Lameirinhas<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco, UPV/EHU. España. <sup>2</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco, UPV/EHU. España. <sup>3</sup> Departamento de Psicología Clínica y de la Salud y Metodología de Investigación, Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco, UPV/EHU. España.

#### Resumen

Las capacidades transversales cada vez son más demandadas en el mercado laboral, por lo que generan un gran interés en el ámbito de la Formación Profesional (FP). En esta investigación se realizó un estudio preliminar acerca de la resiliencia y su relación con otras variables psicosociales (apoyo del profesorado, apoyo social percibido y autoconcepto), académicas (rendimiento académico) y sociodemográficas (género). La muestra estuvo compuesta por 82 estudiantes (61 hombres y 21 mujeres) de grado medio de FP, con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años ( $M = 18,06$ ;  $DT = 1,57$ ). Los resultados mostraron relaciones positivas entre la resiliencia y el resto de las variables, excepto el rendimiento académico y el género. El apoyo del profesorado correlacionó positivamente con el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Además, todas las variables psicosociales analizadas resultaron ser predictoras de la resiliencia, explicando conjuntamente el 68,8% de la varianza total. El apoyo del profesorado, en concreto, explicaba un 16,4% de la varianza. Habría que tener en consideración la repercusión que ejerce el profesorado de FP en la resiliencia y en los resultados académicos del alumnado, ofreciéndoles recursos para que promuevan las capacidades transversales y académicas del alumnado.

*Palabras clave:* resiliencia, apoyo social, autoconcepto, formación profesional

Cómo citar: Soroa, M., Aizpurua, A., & Lameirinhas, J. (2023). Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(2), 123-131. <https://doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16322>

#### Abstract

The labor market increasingly demands transversal skills, which is why they generate great interest in the field of Vocational Training (VT). In this research, a preliminary study was carried out on resilience and its relationship with other psychosocial (teacher support, perceived social support and self-concept), academic (academic performance) and socio-demographic (gender) variables. The sample was made up of 82 students (61 young men and 21 young women) of intermediate VT, aged between 16 and 23 years ( $M = 18.06$ ;  $SD = 1.57$ ). The results showed positive relationships between resilience and the rest of the variables, except academic performance and gender. Teacher support correlated positively with academic self-concept and academic performance. In addition, all the psychosocial variables analyzed turned out to be predictors of resilience, jointly explaining 68.8% of the total variance. Teacher support, specifically, explained 16.4% of the variance. The impact that VT teachers have on students' resilience and academic results should be considered, offering them resources to promote the students' transversal and academic skills.

*Keywords:* resilience, social support, self-concept, vocational training

Correspondencia: Marian Soroa. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de educación, filosofía y antropología. Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Plaza Oñati, 3. 20018 Donostia-San Sebastián. España. E-mail: [marian.soroa@ehu.es](mailto:marian.soroa@ehu.es)

### Introducción

Los cambios en la sociedad actual son rápidos, profundos y constantes, exigiendo a los individuos capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias. A los centros educativos también se les solicitan nuevas respuestas que suponen retos en la organización o gestión y miedo e incertidumbre entre los trabajadores (Olmo-Extremera y Domingo-Segovia, 2018). En definitiva, se requieren perspectivas y actitudes que permitan combatir y superar con éxito dicha circunstancia.

En España los docentes de Formación Profesional (FP) se inician en el mundo educativo con los estudios habilitantes correspondientes (para una mayor concreción véase la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En esos estudios se trabajan las cuestiones básicas para el ejercicio de la profesión, pero el quehacer educativo abarca muchos aspectos y no se ciñe a cursar unos estudios iniciales con mayor o menor carga pedagógica, sino que requiere una formación continuada y diversa a lo largo de la vida profesional.

El artículo 13 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la FP, menciona, entre otros, que *“todo currículo de FP tendrá por objetivo facilitar el desarrollo formativo profesional de las personas, promoviendo su formación integral y contribuyendo al desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones”* (p. 27). Más allá de las capacidades técnicas, el mercado laboral necesita cada vez más fomentar en las personas distintas capacidades transversales (Comisión Europea, 2020). La Comisión Europea (2016) define las capacidades técnicas como las destrezas básicas específicas para un puesto de trabajo actual o futuro, mientras que entiende las capacidades transversales como una amplia gama de competencias transferibles, que abren las puertas a la realización y al desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Aunque los centros educativos tienen que diseñar el desarrollo de las capacidades técnicas y transversales en el alumnado, las segundas a menudo se desarrollan fuera del aprendizaje formal, en el ámbito laboral y en el transcurso de la vida. Uno de los principales problemas radica en que suele ser difícil precisar dichas capacidades, por lo que la Comisión Europea (2020), en el marco de la acción 7, enfatiza para la FP capacidades transversales tales como la resiliencia, el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, la resolución creativa de problemas o el pensamiento crítico.

La pandemia de COVID-19 y las medidas de contención adoptadas han subrayado la importancia de las capacidades transversales. La educación formal proporciona conocimientos y habilidades concretas, pero también puede facilitar las capacidades transversales necesarias para alcanzar distintos ciclos educativos, un empleo remunerado o convertirse en participantes de una vida social plena (Lavy y Ayuob, 2019). Centrar el aprendizaje únicamente en las materias académicas ordinarias no permite atender suficientemente el desarrollo integral de las futuras generaciones (Pérez y Filella, 2019).

El alumnado de FP de grado medio se encuentra en un período de transición entre la adolescencia y la edad adulta. En función de Boldrini et al. (2019), la adultez temprana es una franja de edad cuya identidad vocacional y madurez personal son bastante débiles. El alumnado está inmerso en un proceso de continuo desarrollo, una tarea exigente para la que el profesorado no siempre está bien preparado. Además, las mismas autoras indican que en la mayor parte de los casos el alumnado elige cursar estudios de FP por considerar que tienen menos probabilidades de tener éxito en otro tipo de trayectorias académicas. Por ello, la motivación para los estudios y el rendimiento académico del alumnado suelen suponer también dos grandes retos para el profesorado de FP de grado medio.

Los centros educativos son contextos socializadores a través de los cuales el individuo construye parte de su identidad y se desarrolla como persona (Olmo-Extremera y Domingo-Segovia, 2018). Las capacidades o competencias transversales son un trabajo de carácter colectivo. Promocionar dichas competencias en los centros educativos es una tarea que requiere tiempo, compromiso y conciencia tanto por parte del profesorado como de las direcciones de los centros. Es un hecho que está siendo demandado hoy en día, teniendo como fin conseguir centros de formación acordes a los tiempos actuales, en donde el alumnado sea capaz de adaptarse a los constantes cambios que requiere la sociedad. Por esta razón, es necesario que existan comunidades educativas que promocionen la resiliencia (Gurr, 2014).

La resiliencia puede definirse como la capacidad de los individuos para anticiparse, adaptarse y reorganizarse de forma exitosa a las diferentes situaciones de adversidad (Masten, 2014; Ungar, 2011), y requiere que los individuos encuentren recursos físicos, psicológicos, sociales y culturales que sustenten su bienestar (Resilience Research Centre, 2019). Ungar (2008) afirma que las familias, las comunidades y los gobiernos deberían de proporcionar estos recursos.

Los centros educativos, como parte integrante de la comunidad, pueden promocionar la resiliencia entre el alumnado. Los estudiantes resilientes tienen más probabilidades de adaptarse activamente

al trabajo académico, mantener la salud mental y recuperarse de la adversidad (Fischer et al., 2019; Okuyama et al., 2018). La adultez temprana, es un período de desarrollo en el que los individuos experimentan una variedad de entornos y roles sociales nuevos, durante los cuales el estrés y la vulnerabilidad pueden agravarse (Boldrini, 2019). A pesar de su creciente importancia, las capacidades transversales tales como la resiliencia han sido poco estudiadas en el alumnado de FP de grado medio. En otras etapas educativas existen numerosos estudios que analizan dicha variable y su relación con otras variables psicosociales y académicas en el alumnado (p. ej., García-Crespo et al., 2021; Goksel-Oflas y Yuksel-Sahin, 2019; Oktay et al., 2021; Rodríguez-Fernández et al., 2015).

Una combinación de aspectos intrapersonales e interpersonales ayudan a desarrollar la resiliencia o la habilidad para superar las adversidades. Un factor intrapersonal que influye positivamente en el desarrollo de los adultos jóvenes es el autoconcepto, definido como la combinación de pensamientos, sentimientos y conductas que la persona tiene sobre sí misma o la percepción que se tiene de uno mismo (García-Martínez et al., 2022). Dicha autopercepción se forma a partir de la valoración personal y de las evaluaciones de los otros significativos (Shavelson et al., 1976). Se trata de una estructura jerárquica, estable y cuya multidimensionalidad aumenta con la edad y con las experiencias vividas (Cid-Sillero et al., 2020). Un buen autoconcepto resulta esencial en el desarrollo mental y físico saludables de los jóvenes adultos (Pazzaglia et al., 2020). Además, la percepción positiva de uno mismo es considerada como un factor predictor del comportamiento resiliente en niños y jóvenes (Wright et al., 2013).

La investigación ha constatado que uno de los factores interpersonales que ha demostrado contribuir profundamente a la resiliencia son las relaciones sociales significativas (Johnson, 2008; Rutter, 2013). Es más, la autopercepción de la ayuda proporcionada por la red social (familia, amistades y otras personas significativas del entorno) o lo que es lo mismo, el apoyo social percibido, está asociado con la buena salud mental (Xu et al., 2019). Por lo tanto, los entornos escolares que fomentan relaciones afectivas y de apoyo entre los estudiantes y su red social pueden contribuir sin duda a la resiliencia y al bienestar psicológico de los jóvenes adultos.

También se ha observado que la percepción del alumnado sobre la calidad de sus relaciones con el profesorado puede influir en la resiliencia de los primeros (Lavy y Ayuob, 2019). Además, los sentimientos de los estudiantes de que sus profesores se preocupan por ellos se asocian con la autoestima, el bienestar y el compromiso escolar (Lavy y Naama-Ghanayim, 2020). En función de Fernández-Lasarte et al. (2019), es importante que el profesorado se implique en su labor ofreciendo asesoramiento y orientación al alumnado, disponibilidad en horas de tutorías, así como relaciones interpersonales cercanas que aporten confianza y seguridad para solicitar ayuda y resolver los problemas que puedan tener.

Por otra parte, no está clara la relación entre la resiliencia y el rendimiento académico. En función de García-Martínez et al. (2022), unos estudios confirman la relación positiva entre ambas variables mientras que otros estudios indican que no existe tal relación. Es necesario realizar un mayor número de investigaciones en distintas etapas educativas para esclarecer la controversia generada.

Tampoco hay consenso entre los estudios que analizan la resiliencia en función del género. La relación entre ambas variables es también motivo de desacuerdos. En el meta-análisis realizado por Gök y Yilmaz (2021) se indica que los hombres gozan de un mayor nivel de resiliencia en comparación con las mujeres. Ello puede deberse, tal y como mencionan Fallon et al. (2020), a que las mujeres biológicamente son más susceptibles a los trastornos relacionados con el estrés o el estado del ánimo. De todas formas, un mayor número de estudios son necesarios para resolver el debate.

En este contexto, el objetivo principal de la presente investigación consistió en realizar un estudio preliminar acerca de la resiliencia y su relación con otras variables psicosociales, académicas y sociodemográficas en el alumnado de FP de grado medio, dado que dicho ciclo educativo ha sido poco explorado en la literatura científica en comparación con el resto de etapas. En concreto, se perseguían tres objetivos específicos: analizar las relaciones de la resiliencia con otras variables psicosociales (apoyo del profesorado, apoyo social percibido y autoconcepto) y académicas (rendimiento escolar); explorar las relaciones predictivas entre la resiliencia y las variables psicosociales mencionadas; y examinar las posibles diferencias de género en relación con la resiliencia.

## Metodología

### Participantes

Participaron 82 estudiantes (61 hombres y 21 mujeres) de ciclos formativos de grado medio de FP de un mismo centro educativo ubicado en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El 52,4% del estudiantado estaba en primer curso y el 47,6% en segundo curso. En función de la especialidad formativa, el 37,8%

asistía al ciclo de Administración y Gestión, el 25,6% a Fabricación Mecánica, el 22% a Electricidad y Electrónica y el 14,6% a Instalación y Mantenimiento. El rango de edad de las personas participantes osciló entre los 16 y los 23 años ( $M = 18,06$ ;  $DT = 1,57$ ). La selección de la muestra fue incidental.

### Diseño

Se trata de un estudio de encuesta transversal de corte correlacional, explicativo y comparativo.

### Instrumentos

*Medida de Resiliencia para Niños y Adolescentes Revisada* (CYRM-R; Jefferies et al., 2019). Es una medida de autoinforme compuesta por 17 ítems y que evalúa dos dimensiones de la resiliencia: la resiliencia personal (p. ej., “*Sé cómo comportarme en diferentes situaciones sociales*”) y la resiliencia relacional (p. ej., “*Hablo con mi familia o tutores sobre cómo me siento*”). Los ítems corresponden a una escala Likert de cinco puntos que oscilan entre 1 (*Para nada*) y 5 (*Mucho*). En el presente estudio, al no contar con una adaptación al castellano del instrumento, se utilizó una versión traducida *ad hoc*. Esta versión fue elaborada por dos investigadoras expertas en Psicología que primeramente tradujeron de forma independiente los ítems para posteriormente comparar sus traducciones y obtener una versión consensuada. Las discrepancias fueron resueltas con la ayuda de un tercer experto independiente. El cuestionario creado mostró índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) satisfactorios:  $\alpha_{\text{Total}} = 0,88$ ;  $\alpha_{\text{Personal}} = 0,87$ ;  $\alpha_{\text{Relacional}} = 0,80$ . Al ejecutar un análisis factorial exploratorio con rotación *promax*, los índices de bondad de ajuste indicaron que los datos se ajustaban razonablemente a un modelo estructural de dos factores correlacionados:  $\chi^2(103) = 143,084$ ,  $p = 0,006$ ; CFI = 0,914; TLI = 0,884; RMSEA = 0,068 [90% IC 0,039–0,095]; SRMR = 0,061.

*Subescala de Apoyo del Profesorado de la Escala de Apoyo del Profesorado y de Compañeros de Clase* (TCMS; Torsheim et al., 2000, en su versión en castellano de Fernández-Lasarte et al., 2019). Esta subescala incluye 4 ítems que, mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 5 = *Totalmente de acuerdo*) miden el apoyo percibido del alumnado con respecto a su profesorado (p. ej., “*La mayoría de mis profesores son amables*”). En la muestra actual la escala mostró un alfa de Cronbach de 0,78.

*Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido* (MSPSS; Zimet et al., 1988, en su versión en castellano de Oyarzun e Iriarte, 2020). Se compone de 12 ítems para medir el apoyo social percibido de tres fuentes: familiares (p. ej., “*Mi familia realmente intenta ayudarme*”), amistades (p. ej., “*Puedo hablar de mis problemas con mis amigos/as*”) y personas significativas (p. ej., “*Hay una persona especial que está cerca cuando lo necesito*”). Los ítems se responden en una escala Likert de cuatro puntos que oscilan entre 1 (*Casi nunca*) y 4 (*Siempre*). En la presente muestra los coeficientes alfa de Cronbach fueron:  $\alpha_{\text{Total}} = 0,88$ ;  $\alpha_{\text{Amistades}} = 0,84$ ;  $\alpha_{\text{Familiares}} = 0,80$ ;  $\alpha_{\text{Personas significativas}} = 0,90$ .

*Autoconcepto Forma 5* (AF-5; García y Musitu, 2014). Consta de 30 ítems que evalúan cinco dimensiones del autoconcepto: académico (p. ej., “*Trabajo mucho en clase*”), social (p. ej., “*Soy una persona amigable*”), emocional (p. ej., “*Muchas cosas me ponen nervioso*”), familiar (p. ej., “*Me siento querido por mis padres*”) y físico (p. ej., “*Me gusta cómo soy físicamente*”). Las opciones de respuesta de los ítems oscilan entre 1 (*Muy en desacuerdo*) y 99 (*Totalmente de acuerdo*). Los alfa de Cronbach obtenidos en el presente estudio fueron:  $\alpha_{\text{Total}} = 0,90$ ;  $\alpha_{\text{Académico}} = 0,87$ ;  $\alpha_{\text{Social}} = 0,78$ ;  $\alpha_{\text{Emocional}} = 0,78$ ;  $\alpha_{\text{Familiar}} = 0,84$ ;  $\alpha_{\text{Físico}} = 0,81$ .

Asimismo, se elaboró un cuestionario de variables sociodemográficas y académicas *ad hoc* para recoger información acerca de la edad, el género, el curso, la especialidad formativa y el rendimiento académico. Para esta última variable, se consideró la nota media del expediente (facilitada por el profesorado tutor y calculada en base a las calificaciones de los dos primeros trimestres del curso académico).

### Procedimiento

Primeramente, se elaboró un documento informativo acerca de los objetivos del estudio que, posteriormente, fue remitido al centro educativo. Una vez aceptada la propuesta, una carta informativa fue enviada al alumnado y a sus familias o responsables legales con el fin de obtener su consentimiento informado. Tras recoger todos los consentimientos, el alumnado participante cumplimentó online la batería de instrumentos que fue administrada en el siguiente orden: el cuestionario de variables sociodemográficas y académicas, CYRM-R, TCMS, MSPSS y AF-5. La aplicación de la batería se llevó a cabo durante el horario de clase, en presencia de los tutores del alumnado y de las personas investigadoras, en un período de tiempo aproximado de 30 minutos. El estudio contó con el informe favorable del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU.

### Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron los resultados de los participantes en los distintos instrumentos de medida y en rendimiento académico. En segundo lugar, con el propósito de examinar las relaciones de la resiliencia con las demás variables psicosociales y académicas objeto de estudio, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones totales obtenidas en los cuestionarios, así como la correlación entre las puntuaciones totales en resiliencia y la nota media. En tercer lugar, para explorar las relaciones predictivas entre la resiliencia (variable de criterio) y las demás variables psicosociales (variables explicativas), se ejecutaron regresiones múltiples jerárquicas con el método de introducción. En estos análisis sólo se incluyeron aquellas variables que previamente habían mostrado una relación estadísticamente significativa con la resiliencia. Por último, con la finalidad de analizar las posibles diferencias en los niveles de resiliencia (variable de criterio) en función del género (variable explicativa), se llevó a cabo la prueba *t* de Student para muestras independientes, calculando la *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto de las diferencias observadas. Todas las pruebas estadísticas se ejecutaron tras comprobar el cumplimiento de sus correspondientes supuestos. Los análisis se llevaron a cabo con el software estadístico SPSS (v. 27.0).

### Resultados

#### Análisis descriptivos y relacionales de las variables psicosociales y académicas

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones medias (desviaciones típicas entre paréntesis) obtenidas por el alumnado en cada variable, el rango de las puntuaciones posibles en cada medición, así como las correlaciones entre las puntuaciones de todas las medidas.

**Tabla 1**  
Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las puntuaciones obtenidas.

Variables psicosociales y académicas	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	Rango	1	2	3	4	5
1. CYRM-R (Resiliencia)	66,35 (8,96)	17–85	—	—	—	—	—
2. TCMS (Apoyo del profesorado)	3,76 (0,63)	1–5	0,429*	—	—	—	—
3. MSPSS (Apoyo social percibido)	3,11 (0,59)	1–4	0,783*	0,392*	—	—	—
4. AF-5 (Autoconcepto)	6,91 (1,25)	0–10	0,688*	0,195	0,585*	—	—
5. Rendimiento académico	6,88(1,31)	0–10	0,133	0,403*	0,041	0,128	—

\**p* < ,001.

Como se puede observar, la mayor parte de las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas, y el tamaño del efecto es grande, exceptuando las correlaciones entre la resiliencia y el apoyo del profesorado y entre el apoyo del profesorado y rendimiento académico, cuyos tamaños del efecto son moderados. Así, mayores niveles de resiliencia se relacionan con mayores niveles en gran parte de las variables.

Aunque la relación entre apoyo al profesorado y autoconcepto general (*r* = 0,195) no fue estadísticamente significativa, fue cercana a la significancia estadística (*p* = 0,09). Cabe señalar que el autoconcepto académico sí correlacionó de forma positiva con el apoyo del profesorado (*r* = 0,385; *p* < ,001), con un tamaño del efecto moderado.

#### VARIABLES PREDICTORAS DE LA RESILIENCIA

Los resultados obtenidos en las regresiones múltiples jerárquicas se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Regresiones múltiples jerárquicas del apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto en resiliencia.

	Resiliencia				
	<i>B</i>	Error estándar	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>PASO 1</b>					
Apoyo del profesorado	0,352	0,089	0,418	3,960	< 0,001
<b>PASO 2</b>					
Apoyo del profesorado	0,133	0,059	0,158	2,265	0,027
Apoyo social	0,433	0,074	0,495	5,867	< 0,001
Autoconcepto	0,153	0,033	0,367	4,611	< 0,001

$R_{adj}^2 = 0,164$  en el Paso 1 (*p* < 0,001);  $R_{adj}^2 = 0,688$  en el Paso 2 (*p* < 0,001);  $\Delta R^2 = 0,524$ .

Como cabe observar, el apoyo del profesorado explica un 16,4% de la varianza observada (tamaño del efecto moderado). El apoyo social percibido y el autoconcepto, por su parte, explican un 52,4% adicional (tamaño del efecto grande). Todas las variables del modelo predictivo explican

conjuntamente el 68,8% de la varianza total. El apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto han resultado predictores significativos de la resiliencia, de manera que, como indican los valores beta, una mayor puntuación en dichas variables está relacionada con una mayor puntuación en la resiliencia.

### Diferencias de género

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en la resiliencia en función del género ( $t[80] = 0,575$ ;  $p = 0,567$ ;  $d = 0,14$ ), ya que la puntuación obtenida por los hombres ( $M = 3,92$ ;  $DT = 0,49$ ) fue similar a la obtenida por las mujeres ( $M = 3,84$ ;  $DT = 0,63$ ).

### Discusión y conclusiones

El presente estudio se centra en la resiliencia del alumnado de grado medio de FP, una competencia transversal importante tanto para el desarrollo integral de las personas como para su desenvolvimiento en el mercado laboral (Comisión Europea, 2020), pero poco explorada en esta etapa educativa. Principalmente se realiza un análisis preliminar sobre la resiliencia y su relación con una serie de variables psicosociales (apoyo del profesorado, apoyo social percibido y autoconcepto) y académicas (rendimiento escolar), así como el examen de las diferencias de género que pudieran existir en cuanto a la resiliencia.

Los resultados revelan que existen relaciones entre todas las variables analizadas y la resiliencia, exceptuando el rendimiento académico, variable que genera controversia porque ha mostrado estar relacionada con la resiliencia en unos estudios, pero no en otros (García-Martínez et al., 2022; Sakiz y Aftab, 2019). Un mayor número de estudios con muestras más extensas son necesarios para aclarar tal debate. La presente investigación principalmente demuestra que, a mayor apoyo del profesorado, mayor apoyo social percibido (de familiares, iguales y personas significativas conjuntamente) o mayor autoconcepto, mayor es la resiliencia del alumnado, aunque el efecto del apoyo del profesorado haya sido moderado. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en otras etapas educativas (Caton, 2021; Rodríguez-Fernández et al., 2015, 2018; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015), en las que también se concluye que todas o algunas de las variables psicosociales mencionadas están estrechamente vinculadas con la resiliencia. Por otra parte, se ha observado que el apoyo del profesorado está también relacionado con el autoconcepto académico y el rendimiento académico del alumnado, aunque en este caso los tamaños de los efectos hayan sido moderados. Estos resultados también concuerdan completa o parcialmente con estudios previos en el ámbito (Jensen et al., 2019; Özdaş, 2022; Sakiz et al., 2021), que subrayan la importancia de las conductas y actitudes de los docentes para el avance académico del alumnado. Además, cabe indicar que, de entre todas las variables consideradas, el apoyo del profesorado ha sido la que mayor repercusión ha tenido en el rendimiento académico, más allá del apoyo social percibido y del autoconcepto general, un resultado a tener en cuenta por sus consecuencias aplicadas.

Dada la escasez de estudios que analizan de forma simultánea las variables psicosociales y académicas objeto de esta investigación en el ámbito de la FP, se ha examinado el valor predictivo de las mismas en la resiliencia. En este sentido, se ha observado que todas las variables en conjunto explican cerca de un 70% de la varianza total de la resiliencia. En concreto, el poder predictivo del apoyo del profesorado ha mostrado un efecto moderado, pero alcanza un valor de más del 16%, mientras que el apoyo social percibido y el autoconcepto predicen con un efecto grande un 52% adicional de la varianza. Aunque el apoyo del profesorado es de entre todas las variables psicosociales consideradas en este estudio la que en menor medida explica la resiliencia del estudiantado, teniendo en cuenta la etapa madurativa en la que se encuentra el alumnado y las pocas horas de contacto que tienen a lo largo del día con cada profesor, no es un porcentaje nada desdeñable. De hecho, la presente investigación confirma la importancia de la relación profesorado-alumnado para la resiliencia del alumnado, además de la notoria influencia que ejercen en la resiliencia el apoyo social percibido y el autoconcepto global, respectivamente. Resultados similares se han encontrado en estudios que han analizado el poder predictor de las mismas variables psicosociales o algunas de ellas en la resiliencia (Rodríguez-Fernández et al., 2015; Young et al., 2019).

Se han examinado también las diferencias de género relativas a la resiliencia, pero éstas no han sido significativas. Estos resultados no están en consonancia con los obtenidos en el meta-análisis de Gök y Yilmaz (2021), en el que indican que los hombres presentan un mayor nivel de resiliencia que las mujeres. De todas formas, la literatura en el ámbito es contradictoria y es necesaria una mayor cantidad de investigación para esclarecer si existen o no diferencias entre géneros en esta variable. Futuras investigaciones con un mayor número de participantes podrán ir esclareciendo las dudas al respecto.

A pesar de tratarse de un estudio preliminar exploratorio, los resultados de la presente investigación son de gran interés para los profesionales que se ocupan de la formación del alumnado de grado medio de FP. En función de Lavy y Ayuob (2019), los entornos escolares que fomentan relaciones afectivas y de apoyo entre los estudiantes y los profesionales de la escuela contribuyen a la resiliencia de los adolescentes. La resiliencia beneficia el desarrollo de habilidades de las personas y las hace más competentes socialmente, sintiéndose capaces para resolver problemas y orientándolos hacia un mejor futuro (Flórez et al., 2020). Si el currículo de la FP tiene por objetivo promover la formación integral de los adultos jóvenes (artículo 13 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la FP), es necesario indagar en las vías para trabajar las capacidades transversales tales como la resiliencia además de las capacidades técnicas relativas a cada especialidad profesional. En una etapa educativa en la que por lo general los estudios iniciales no preparan especialmente al profesorado para tal cometido, se ha observado que la influencia de los mismos en el alumnado es de considerable importancia. Por tanto, es posible que ofreciendo al profesorado recursos para desarrollar las competencias transversales en el alumnado, éstas se vean inminentemente beneficiadas. De hecho, tal y como indican Boldrini et al. (2019), a la hora de diseñar las distintas formaciones dirigidas al profesorado de FP, habría que tener en cuenta además de las competencias técnicas las competencias transversales necesarias para la profesión docente. En este sentido, sería interesante como futura línea de investigación comparar la influencia que ejerce el apoyo del profesorado que ha recibido formación en competencias transversales en comparación con los que no han recibido ninguna formación en la materia. Puede que dicha formación incrementase la relación y la capacidad predictiva del apoyo del profesorado con respecto a la resiliencia.

Por otra parte, cabe indicar que un estudio preliminar exploratorio como el que se ha presentado aquí conlleva una serie de limitaciones. La muestra empleada ha sido pequeña, por lo que no se pueden generalizar los hallazgos. En futuras investigaciones se podría superar tal limitación empleando muestras más grandes y representativas que permitan contribuir en el avance del conocimiento sobre la relación de la resiliencia con las mismas u otras variables psicosociales y académicas del estudiantado, pudiendo hacer especial hincapié en la influencia que ejerce en la resiliencia el apoyo del profesorado. Asimismo, se podrían utilizar instrumentos o técnicas de carácter cualitativo para complementar los hallazgos derivados de los instrumentos cuantitativos similares a los administrados en este estudio.

En resumen, los resultados de la presente investigación sustentan la idea de que el apoyo que el profesorado de FP de grado medio ofrece a su alumnado es un factor que ayuda a explicar el nivel de resiliencia del alumnado y que, por lo tanto, se debe tener en cuenta en la promoción de la misma. Pero no solo eso, también se ha podido observar que el apoyo del profesorado influye de forma positiva en el autoconcepto académico y el rendimiento académico del estudiantado, fundamental este último para la obtención de un futuro empleo y el bienestar personal (Özdaş, 2022). Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son evidentes para el diseño de políticas de desarrollo y programas de formación para el profesorado de FP. A su vez, cabe esperar que todo ello puede producir beneficios en los niveles de resiliencia y de otras variables psicosociales y académicas del estudiantado, contribuyendo a su bienestar psicológico y su desarrollo integral.

#### **Notas de los autores:**

Financiación: la elaboración del presente trabajo no se sustenta en ninguna convocatoria de financiación específica. El centro de FP participante en el estudio asumió parte de los gastos derivados de la investigación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

#### **Referencias**

1. Boldrini, E., Sappa, V., y Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125–141. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1520086>
2. Caton, M. T. (2021). The impact of spirituality, social support, and self-esteem on the resilience of Haitian nurses: Implications for nursing education. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(2), 206–212. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.08.006>
3. Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. I. (2019). Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
4. Comisión Europea (2016). *Una nueva agenda de capacidades para Europa*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381>

5. Comisión Europea (2020). *Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
6. Fallon, I. P., Tanner, M. K., Greenwood, B. N., y Baratta, M. V. (2020). Sex differences in resilience: Experiential factors and their mechanisms. *European Journal of Neuroscience*, 52(1), 2530–2547. <https://doi.org/10.1111/ejn.14639>
7. Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 9(1), 39–49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
8. Fischer, A. S., Ellwood-Lowe, M. E., Colich, N. L., Cichocki, A., Ho, T. C., y Gotlib, I. H. (2019). Reward-circuit biomarkers of risk and resilience in adolescent depression. *Journal of Affective Disorders*, 246, 902–909. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.104>
9. Flórez, L., López, J., y Vilchez, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: Reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35–47. <https://doi.org/10.6018/reifop.438531>
10. García, F., y Musitu, G. (2014). *AF-5: Autoconcepto Forma 5* (4ª ed.). TEA Ediciones.
11. García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLOS ONE*, 16(7), Artículo e0253409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
12. Gök, A., y Yilmaz, E. (2019). A meta-analysis study on gender differences in psychological resilience levels. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(2), 132–143. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.15>
13. Goksel-Ofilas, S., y Yuksel-Sahin, F. (2019). Predicting the psychological resilience levels of university students according to some variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 819–848. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.026>
14. Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75–88.
15. Jefferies, P., McGarrigle, L., y Ungar, M. (2019). The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 16, 70–92. <https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403>
16. Jensen, M. T., Solheim, O. J., y Idsoe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247–266. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9475-5>
17. Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
18. Lavy, S., y Ayuob, W. (2019). Teachers’ sense of meaning associations with teacher performance and graduates’ resilience: A study of schools serving students of low socio-economic status. *Frontiers in Psychology*, 10(823), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00823>
19. Lavy, S., y Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers’ caring and sense of meaning at work with students’ self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91(5). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
20. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 2006(106), 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
21. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 2022(78), 1–75. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
22. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12205>
23. Oktay, A., Dogan, H., Özcan, Z. Ç., Dönmez, Ö., y Özdemir, H. (2021). Investigation of academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of sixth grade students starting Primary School at different ages. *Journal of Education and Instruction*, 11(1), 187–216. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.006>
24. Okuyama, J., Funakoshi, S., Tomita, H., Yamaguchi, T., y Matsuoka, H. (2018). Longitudinal characteristics of resilience among adolescents: A high school student cohort study to assess the psychological impact of the Great East Japan earthquake. *Psychiatry Clinical Neurosciences*, 72(11), 821–835. <https://doi.org/10.1111/pcn.12772>



25. Olmo-Extremera, M., y Domingo-Segovia, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação*, 3(9), 3–19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
26. Oyarzun, D., y Iriarte, I. (2020). Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en adolescentes chilenos. *Liminales*, 9(2), 39–58. <https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num17.422>
27. Özdaş, F. (2022). Teachers' immediacy behaviors and academic achievement: A relational analysis. *SAGE Open*, 12(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440221091722>
28. Pazzaglia, F., Moè, A., Cipolletta, S., y Chia, M. (2020). Multiple dimensions of self-esteem and their relationship with health in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082616>
29. Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
30. Resilience Research Centre. (2019). *CYRM and ARM user manual*. Resilience Research Centre, Dalhousie University. <http://www.resilienceresearch.org/>
31. Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1–14. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
32. Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87–108. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16026>
33. Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
34. Sakiz, H., y Aftab, R. (2019). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 263–273. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
35. Sakiz, H., Özdaş, F., Göksu, I., y Ekinçi, A. (2021). A longitudinal analysis of academic achievement and its correlates in higher education. *SAGE Open*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440211003085>
36. Sandín-Esteban, M. P., y Sánchez-Martí, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 175–211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
37. Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
38. Torsheim, T., Wold, B., y Samdal, O. (2000). The Teacher and Classmate Support Scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195–212. <https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
39. Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
40. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
41. Wright, M., Masten, A. S., y Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15–37). Springer Science + Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4>
42. Xu, Q. Y., Li, S. F., y Yang, L. (2019). Perceived social support and mental health for college students in mainland China: The mediating effects of self-concept. *Psychology Health & Medicine*, 24(5), 595–604. <https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1549744>
43. Young, C., Roberts, R., y Ward, L. (2019). Application of resilience theories in the transition to parenthood: A scoping review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 37(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/02646838.2018.1540860>
44. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>

RECIBIDO: 26 de septiembre de 2022

MODIFICADO: 18 de julio de 2023

ACEPTADO: 19 de julio de 2023