

Niveles de autocompasión y afrontamiento de demandas cotidianas en estudiantes de Educación Primaria

Levels of self-compassion and coping with daily demands in Elementary Education students

María del Mar Ferradás Canedo^{1*}  & Carlos Freire Rodríguez² 

¹ Profesora Ayudante Doctor. Universidade da Coruña; ² Profesor Ayudante Doctor. Universidade da Coruña.

Resumen

Ineludiblemente, en su día a día el estudiantado de Educación Primaria ha de hacer frente a múltiples y heterogéneas demandas académicas y extraacadémicas. Estas demandas cotidianas constituyen una potencial amenaza para el bienestar infantil, por lo que la identificación de recursos personales que favorezcan un afrontamiento más constructivo adquiere una especial importancia. Desde este planteamiento proactivo, en el presente estudio se analizó el papel de la autocompasión en el afrontamiento de demandas cotidianas en estudiantes de Educación Primaria. Específicamente, se determinaron las diferencias en las estrategias de afrontamiento del estudiantado en función de su nivel de autocompasión. La muestra participante estuvo conformada por 487 estudiantes de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Se llevó a cabo un diseño ex post facto transversal. El estudiantado con niveles más elevados de autocompasión evidenció una utilización significativamente más alta de todas las estrategias aproximativas evaluadas. Por el contrario, la utilización de estrategias improductivas fue significativamente menor en el alumnado más autocompasivo. Estos hallazgos sugieren que la autocompasión puede constituir un recurso personal eficaz a la hora de favorecer el afrontamiento adaptativo de las demandas cotidianas en los cursos superiores de Educación Primaria.

* Autor para correspondencia: María del Mar Ferradás Canedo (mar.ferradasc@udc.es). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña (España). Tel. 981 1670001865.

Palabras clave: autocompasión, demandas cotidianas, afrontamiento, estudiantes, Educación Primaria

Abstract

Inevitably, in their day-to-day Elementary Education students must face multiple and heterogeneous academic and extra-academic demands. These daily demands constitute a potential threat to child well-being. Therefore, the identification of personal resources that favor more constructive ways of coping acquires special importance. From this proactive approach, the present study analyzed the role of self-compassion in coping with daily demands in Elementary Education students. Specifically, the study examined the differences between the coping strategies of the students based on their level of self-compassion. The sample was composed by 487 students from fourth, fifth and sixth years of Elementary Education. An ex post facto cross-sectional design was carried out. The students with higher levels of self-compassion showed a significantly higher use of all the approach-coping strategies evaluated. On the contrary, the use of unproductive coping strategies was significantly lower in the more self-compassionate students. These findings suggest that self-compassion can be an effective personal resource when it comes to favoring adaptive coping with daily demands in the upper years of Elementary Education.

Keywords: self-compassion, everyday demands, coping, students, Elementary education

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes propósitos de la educación formal es contribuir al pleno desarrollo del potencial personal y académico de cada estudiante. Esta loable aspiración pasa, ineludiblemente, por ayudar al estudiantado a afrontar de forma constructiva las múltiples y heterogéneas demandas que afronta en su día a día (Skinner y Saxton, 2019). En efecto, en su trayectoria académica, los escolares deben lidiar con numerosos retos, obstáculos, contratiempos y fracasos (e.g., déficits en la comprensión de un contenido, dificultades para resolver adecuadamente los deberes escolares, suspender un examen o una materia, presión por obtener un buen rendimiento, necesidad de ser aceptado por el grupo de iguales, etc.). Este tipo de eventos académicos cotidianos son típicamente descritos por los infantes como uno de los más estresantes de sus vidas (Spirito, Stark, Grace y Stamoulis, 1991).

El modo en que el estudiantado responde a estas demandas, así pues, va a condicionar en buena medida la funcionalidad de su desempeño académico a medio y largo plazo (Eschenbeck, Schmid, Schröder, Wasserfall y Kohlmann, 2018). En este sentido, la investigación señala que las estrategias de índole aproximativa —i.e., estrategias encaminadas a dar una respuesta directa al evento demandante o a regular las emociones que se derivan de este (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2016)—, tales como la solución de problemas, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales y/o de apoyo emocional, darse ánimos a uno mismo/a y comprometerse cognitivamente con el trabajo académico (i.e., recordarse a uno mismo/a la importancia personal de la tarea) resultan altamente adaptativas en la etapa escolar (Skinner, Pitzer y Steele, 2013). De hecho, este tipo de estrategias se asocian con indicadores de funcionamiento académico adaptativo, entre los que se encontrarían la implicación académica, la persistencia ante las dificultades, la capacidad para recuperarse de las decepciones y el rendimiento (véase, por ejemplo, Kruger, Wandle y Struzziero, 2018).

Por el contrario, serían estrategias denodadamente improductivas a la hora de afrontar las demandas académicas cotidianas la evitación de los problemas, su ocultación, culpabilizarse a uno mismo/a o a otras personas, la rumiación cognitiva y la indecisión (Skinner et al., 2013). La recurrencia de este tipo de estrategias se vincula a la experimentación de ansiedad y frustración, así como a la retirada de esfuerzo, la desvinculación del trabajo académico y el bajo rendimiento (Gonçalves, Lemos y Canário, 2019; Pennequin, Questel, Delaville, Delugre y Maintenant, 2020; Skinner, Pitzer y Steele, 2016).

Habida cuenta de las importantes implicaciones personales y académicas que conlleva para el estudiante la forma en la que hace frente a las demandas de su día a día, en los últimos años, corrientes psicológicas en claro auge, como la Psicología Positiva (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins, 2009), enfatizan la idoneidad de promover iniciativas educativas tendentes al desarrollo y promoción del bienestar del estudiantado (Owens y Waters, 2020). En consonancia con esta pujante línea de investigación, la identificación de aquellos recursos personales que contribuirían a un afrontamiento más constructivo de las demandas cotidianas en las etapas escolares iniciales adquiere una atención preminente.

Si bien es amplio el elenco de recursos personales favorecedores del afrontamiento eficaz de los problemas, la autocompasión ha tomado impulso en las dos últimas décadas. El constructo psicológico autocompasión ha sido acuñado por Neff (2003) para definir el sentimiento de conexión y apertura al sufrimiento propio, así como a nuestras propias imperfecciones y limitaciones, con el propósito de comprenderlo, nunca de evitarlo ni juzgarlo. Con ello, se genera un legítimo deseo de alivio del sufrimiento, de tal manera que la persona se dispensa a sí misma el afecto y el cariño que precisa (Neff y Germer, 2020).

Neff (2003) operativiza la autocompasión como la conjugación de tres pilares interdependientes: autoamabilidad, humanidad común y *mindfulness* compasivo. La autoamabilidad implica la provisión de cariño y cuidado hacia uno mismo, especialmente

en los momentos de mayor sufrimiento, evitando la autocrítica despiadada y culpabilizante. La humanidad común supone la asunción de que el sufrimiento es universal, lo que genera un sentimiento de conexión profunda entre la persona y el resto de seres humanos. Por su parte, el *mindfulness* compasivo conlleva un estado de conciencia plena sobre nuestros propios sentimientos y pensamientos, de manera que se aceptan con apertura, sin juicios ni resistencias. No se niega ni rehúye del sufrimiento, pero la persona tampoco permanece atrapada en él (sobreidentificación).

En lo que concierne a la relación entre autocompasión y afrontamiento, el trato cálido y amable hacia uno mismo/a se vincula con una mayor utilización de estrategias adaptativas y una menor recurrencia a estrategias improductivas (Allen y Leary, 2010; Neff, Hseih y Dejithirat, 2005). En concreto, el reciente metaanálisis realizado por Ewert, Vater y Schröder-Abé (2021) concluye que el grado de relación entre la autocompasión y la adopción de estrategias aproximativas de índole emocional es relativamente alta ($r = .340$), mientras que la relación con las estrategias aproximativas centradas en el problema sería algo más moderada ($r = .205$). No obstante, la fuerza de esta relación sería más elevada cuanto mayor es la edad de la persona.

La evidencia empírica sobre la autocompasión en la infancia es todavía muy escasa (Nas y Sak, 2021), si bien autores como Sutton, Schonert-Reichl, Wu y Lawlor (2018) señalan la pertinencia de fomentar este recurso psicológico a partir de los 8-9 años de edad, dado que, desde el punto de vista normativo, comienza a producirse un incremento de la autoconciencia, la autorreflexión y la toma de perspectiva respecto a los eventos cotidianos.

Objetivos e hipótesis

En línea con esta incipiente demanda, el presente estudio analiza la influencia de los niveles de autocompasión disposicional sobre las estrategias de afrontamiento de las demandas cotidianas en estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria (cuarto, quinto y sexto curso). Específicamente, se evalúa la posible existencia de diferencias asociadas al empleo de estrategias aproximativas e improductivas en función de tres niveles (bajo, medio y alto) de autocompasión. Basándonos en los precedentes existentes en población adolescente y adulta, se espera que el estudiantado con un grado más elevado de autocompasión muestre una utilización significativamente más alta de estrategias de tipo aproximativo, así como niveles significativamente más bajos de estrategias improductivas.

MÉTODO

Participantes

La muestra participante estuvo integrada por 487 estudiantes (249 niñas, 51.1%; y 238 niños, 48.9%) de Educación Primaria de Galicia (España), con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años ($M_{edad} = 10.48$; $DT = 0.95$). La distribución del alumnado participante por curso académico fue la siguiente: cuarto ($n = 107$), quinto ($n = 199$) y sexto ($n = 181$). Los participantes pertenecían a siete centros educativos (seis públicos, uno privado; dos de ellos, situados en entornos urbanos; los cinco restantes, en entornos rurales o semiurbanos) seleccionados al azar.

Instrumentos

Autocompasión. Se utilizó la *Self-Compassion Scale for Children* (Sutton *et al.*, 2018), en su adaptación al español (Freire, Ferradás y Prada, 2021). El instrumento contiene 12 ítems, seis de los cuales están formulados en sentido positivo (i.e., pensamientos, sentimientos y acciones de autocuidado) y seis, en sentido negativo (pensamientos, sentimientos y acciones de autocrítica, aislamiento y sobreidentificación con el sufrimiento). En el presente estudio, la consistencia interna mostrada fue $\alpha = .68$, $\omega = .65$ (CI 95% [.60, .69]). Se utilizó una escala de respuesta Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre).

Estrategias de afrontamiento. Se evaluaron ocho estrategias de afrontamiento en relación con cuatro tipos de estresores cotidianos (escuela, familia, relaciones con los iguales y salud) en población infantil, incluidas en la Escala de Afrontamiento para Niños (Morales-Rodríguez *et al.*, 2012). Cuatro de estas estrategias son de tipo aproximativo: solución activa (cuatro ítems), comunicar el problema a otras personas (cuatro ítems), búsqueda de información y guía (cuatro ítems) y actitud positiva (cuatro ítems). Las otras cuatro estrategias son de tipo improductivo: conducta agresiva (cuatro ítems), reservarse el problema para sí mismo (cuatro ítems), evitación cognitiva (tres ítems) y evitación conductual (cuatro ítems). En el presente estudio, se obtuvieron los siguientes indicadores de consistencia interna: solución activa ($\alpha = .68$, $\omega = .68$ (IC 95% [.64, .73]), comunicar el problema a otros ($\alpha = .72$, $\omega = .72$ (IC 95% [.68, .76]), búsqueda de información y guía ($\alpha = .73$, $\omega = .74$ (IC 95% [.70, .78]), actitud positiva ($\alpha = .79$, $\omega = .79$ (IC 95% [.76, .82]), conducta agresiva ($\alpha = .67$, $\omega = .68$ (IC 95% [.63, .73]), reservarse el problema para sí mismo ($\alpha = .83$, $\omega = .83$ (IC 95% [.80, .85]), evitación cognitiva ($\alpha = .63$, $\omega = .63$ (IC 95% [.57, .69]), evitación conductual ($\alpha = .72$, $\omega = .72$ (IC 95% [.68, .76]). Las respuestas se registraron en una escala Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre).

Procedimiento

Como paso previo a la recogida de datos, se obtuvieron los correspondientes consentimientos informados por escrito de los padres/tutores legales y estudiantes, de acuerdo con los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y el Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña. Los cuestionarios se administraron en una única sesión, dentro del horario lectivo, en las aulas en las que los participantes recibían su formación de manera cotidiana. A los participantes se les solicitó que respondiesen con sinceridad a todos los ítems.

Análisis de datos

Como análisis preliminares, se estimaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio, así como las correlaciones (Pearson) entre estas. Posteriormente, se determinaron los tres niveles (bajo, medio y alto) de autocompasión tomando como puntos de corte el percentil 33 (punto de corte entre nivel bajo y nivel medio) y el percentil 66 (punto de corte entre nivel medio y nivel alto). Las diferencias entre los tres grupos de autocompasión en cada una de las estrategias de afrontamiento se analizaron mediante ANOVA de un factor. Se estimaron también los tamaños del efecto (d de Cohen) de las diferencias, de acuerdo con los siguientes parámetros de referencia (Cohen, 1988): efecto nulo ($d \leq 0.09$); pequeño ($d = 0.10 - 0.49$); mediano ($d = 0.50 - 0.79$); grande ($d \geq 0.80$).

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. De acuerdo con los datos reflejados en ella, se observa que la autocompasión correlaciona positiva y significativamente con las cuatro estrategias aproximativas ($p \leq .001$, en todos los casos). Asimismo, muestra una correlación negativa significativa con tres de las cuatro estrategias improductivas: conducta agresiva ($r = -.34$, $p \leq .001$), reservarse el problema para uno mismo/a ($r = -.27$, $p \leq .001$) y evitación conductual ($r = -.10$, $p \leq .05$). Las puntuaciones medias son moderadas en todas las variables analizadas ($2.5 < M < 4$), a excepción de la variable conducta agresiva, cuya puntuación es baja ($M = 1.56$). Por otra parte, los coeficientes de asimetría y curtosis son, respectivamente, inferiores a ± 2 y ± 7 en todos los casos, lo que indica que todos ellos se ajustan a una distribución normal (Finney y DiStefano, 2006).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de las variables del estudio

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Autoc | — | | | | | | | | |
| 2. Sol_Act | .26** | — | | | | | | | |
| 3. Com_Pro | .20** | .35** | — | | | | | | |
| 4. Bús_In_G | .21** | .44** | .65** | — | | | | | |
| 5. Act_Pos | .33** | .42** | .17** | .28** | — | | | | |
| 6. Cond_Agr | -.34** | -.11* | -.11* | -.13* | -.20** | — | | | |
| 7. Res_Pro | -.27** | -.10* | -.27* | -.16* | -.01 | .20** | — | | |
| 8. Evit_Cog | -.08 | .07 | .01 | .08 | .16** | .21** | .29** | — | |
| 9. Evit_Cond | -.10* | .09 | -.02 | .07 | .16** | .19** | .32** | .79** | — |
| Media | 3.46 | 3.71 | 3.06 | 3.15 | 3.93 | 1.56 | 2.52 | 2.63 | 2.69 |
| Desviación típica | 0.62 | 0.95 | 1.03 | 1.03 | 1.00 | 0.65 | 1.15 | 1.02 | 0.99 |
| Asimetría | -0.38 | -0.53 | 0.01 | -0.02 | -0.86 | 1.52 | 0.57 | 0.26 | 0.18 |
| Curtosis | 0.61 | -0.33 | -0.65 | -0.81 | -0.04 | 2.59 | -0.43 | -0.57 | -0.49 |

Nota. Autoc = Autocompasión; Sol_Act = Solución activa; Com_Pro = Comunicar el problema; Bús_In_G = Búsqueda de información y guía; Act_Pos = Actitud positiva; Cond_Agr = Conducta agresiva; Res_Pro = Reservarse el problema para sí mismo/a; Evit_Cog = Evitación cognitiva; Evit_Cond = Evitación conductual; Todas las variables fueron medidas con la misma escala (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*).

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados del ANOVA evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de autocompasión en las ocho estrategias de afrontamiento analizadas: solución activa: $F(2,484) = 16.774, p \leq .001$; comunicar el problema: $F(2,484) = 6.296, p = .002$; búsqueda de información y guía: $F(2,484) = 6.561, p = .002$; actitud positiva: $F(2,484) = 23.578, p \leq .001$; conducta agresiva: $F(2,484) = 21.502, p \leq .001$; reservarse el problema para uno mismo: $F(2,484) = 9.000, p \leq .001$; evitación cognitiva: $F(2,484) = 5.718, p = .004$; evitación conductual: $F(2,484) = 4.337, p = .014$.

Los estadísticos descriptivos de los tres grupos de autocompasión en las ocho estrategias de afrontamiento se presentan en la Tabla 2. Se observa que el grupo de más alta autocompasión es el que muestra puntuaciones medias más elevadas en las estrategias aproximativas, y las puntuaciones más bajas en las estrategias improductivas.

Al analizar los contrastes a posteriori (Scheffé), y en lo que respecta a las estrategias de índole aproximativa, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos alto y bajo de autocompasión en las cuatro estrategias. El tamaño del efecto de estas diferencias fue medio en solución activa ($d = 0.60$) y actitud positiva ($d = 0.76$), y pequeño en comunicar el problema ($d = 0.37$) y búsqueda de información y guía ($d = 0.40$). Se obtuvieron también diferencias significativas entre los grupos medio y bajo de autocompasión en solución activa y actitud positiva, si bien el tamaño del efecto fue pequeño en ambos casos ($d = 0.40$ y $d = 0.35$). En actitud positiva se encontraron también diferencias significativas (tamaño del efecto pequeño) entre los grupos de alta y media autocompasión ($d = 0.39$).

En cuanto a las estrategias improductivas, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alta y baja autocompasión, así como entre los grupos medio y bajo, en conducta agresiva. El tamaño del efecto fue mediano, en el primer caso ($d = 0.66$), y muy próximo a este límite, en el segundo ($d = 0.46$). En la estrategia reservarse el problema para uno mismo se encontraron diferencias entre los grupos alto y bajo y entre los grupos medio y bajo. El tamaño del efecto fue próximo a mediano, en el primer caso ($d = 0.45$) y pequeño, en el segundo ($d = 0.32$). Finalmente, en las dos estrategias evasivas (evitación cognitiva y evitación conductual), las diferencias significativas entre los grupos de autocompasión se encontraron en la comparación entre el grupo alto y el grupo medio. El tamaño del efecto fue pequeño, en ambos casos ($d = 0.37$ y $d = 0.32$, respectivamente).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los grupos de autocompasión en las estrategias de afrontamiento

| Grupo | N | Sol_ Act | Com_ Pro | Bús_ In_G | Act_ Pos | Cond_ Agr | Res_ Pro | Evit_ Cog | Evit_ Cond |
|-----------|-----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Bajo | 182 | 3.41 (0.98) | 2.87 (1.01) | 2.97 (0.99) | 3.59 (1.01) | 1.79 (0.74) | 2.74 (1.16) | 2.64 (0.96) | 2.70 (0.92) |
| Aut Medio | 144 | 3.78 (0.89) | 3.09 (0.97) | 3.13 (1.06) | 3.94 (0.98) | 1.49 (0.55) | 2.58 (1.13) | 2.82 (1.03) | 2.86 (1.04) |
| Alto | 161 | 3.97 (0.88) | 3.25 (1.07) | 3.37 (1.02) | 4.30 (0.85) | 1.36 (0.55) | 2.23 (1.09) | 2.43 (1.06) | 2.53 (1.00) |

Nota. Aut = Autocompasión; Sol_Act = Solución activa; Com_Pro = Comunicar el problema; Bús_In_G = Búsqueda de información y guía; Act_Pos = Actitud positiva; Cond_Agr = Conducta agresiva; Res_Pro = Reservarse el problema para sí mismo/a; Evit_Cog = Evitación cognitiva; Evit_Cond = Evitación conductual; Todas las variables fueron medidas con la misma escala (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*); Entre paréntesis se muestran las desviaciones típicas.

DISCUSIÓN

Las demandas y obstáculos académicos son parte inherente del aprendizaje. En consecuencia, no es posible “proteger” al estudiantado de los estresores cotidianos, sino que lo deseable es que dispongan de las estrategias necesarias para gestionarlos adecuadamente y desarrollar, de este modo, altos niveles de resiliencia (Skinner, Pitzer, Brule, Rickert y Kindermann, 2020). La identificación de los recursos personales favorecedores de un afrontamiento eficaz adquiere, por consiguiente, gran importancia.

Con este propósito, el presente estudio pretendía determinar la influencia de la autocompasión en el afrontamiento de demandas cotidianas en el alumnado de los cursos superiores (cuarto, quinto y sexto) de Educación Primaria, una población apenas explorada hasta la fecha. Investigaciones precedentes con adolescentes y adultos constatan que proporcionarse a uno mismo un trato cálido y comprensivo con el sufrimiento experimentado constituye un recurso psicológico propicio para la adopción de estrategias de afrontamiento aproximativas y el abandono de estrategias improductivas (Allen y Leary, 2010; Ewert *et al.*, 2021; Neff *et al.*, 2005). Los hallazgos de este trabajo son consistentes con dichas conclusiones. El estudiantado de Educación Primaria con niveles más elevados de autocompasión evidenció una utilización significativamente más alta de todas las estrategias aproximativas evaluadas (solución activa de las demandas, comunicar los problemas a otras personas, buscar información y guía, desarrollar una actitud positiva ante las dificultades y obstáculos) que aquel alumnado con niveles de autocompasión más bajos. Por el contrario, la utilización de estrategias improductivas (desarrollar conductas agresivas, guardarse el problema para uno mismo/a, evitar pensar en las demandas y obstáculos, o no desplegar ninguna acción tendente a gestionarla) fue significativamente menor en el alumnado más compasivo con su propio sufrimiento.

Las diferencias más acusadas entre uno y otro grupo (tamaño del efecto mediano o muy próximo a este valor) se encontraron en las estrategias de solución activa, actitud positiva, conducta agresiva y reservarse el problema para sí. Parece confirmarse (cf., Ewert *et al.*, 2021) que la autocompasión influye positivamente, no solo en términos cognitivos (pensamientos referidos a uno mismo y a la demanda), sino también a la hora de emprender algún tipo de acción directa centrada en solventar la situación problemática.

Las estrategias aproximativas analizadas en el presente trabajo resultan altamente adaptativas en el contexto académico (Kruger *et al.*, 2018; Skinner *et al.*, 2013). Por el contrario, las estrategias improductivas se asocian a consecuencias académicas disfuncionales (e.g., Gonçalves *et al.*, 2019; Pennequin *et al.*, 2020). Desde esta consideración, los hallazgos obtenidos sugieren que la autocompasión puede constituir un recurso psicológico personal favorecedor de un afrontamiento eficiente de las demandas cotidianas en la infancia. La importancia de este dato no es menor, no en vano algunos estudios recientes (Stolow, Zuroff, Young, Karlin y Abela, 2016; Sutton *et al.*, 2018) enfatizan la conveniencia de introducir

el fomento de la autocompasión desde edades tempranas (8-9 años). En esta línea, diversos programas que trabajan el *mindfulness* en la infancia (e.g., Crecer Respirando, Escuelas Despiertas, Learning to BREATHE) incorporan actividades focalizadas en fomentar el trato compasivo hacia uno mismo y hacia los demás (véase García-Campayo, Demarzo y Modrego, 2017). Este tipo de intervenciones, en consecuencia, podrían favorecer la habilidad de las y los niños de Educación Primaria para afrontar de forma constructiva las demandas y dificultades de su día a día.

Pese a la notable contribución de este estudio, es preciso tomar en consideración algunas limitaciones inherentes al mismo. En primer lugar, el diseño de investigación es de naturaleza transversal, lo que impide establecer cualquier tipo de relación causal entre las variables analizadas. Se precisan, por tanto, otro tipo de estudios (e.g., longitudinales) para calibrar en qué medida la autocompasión es un determinante causal del afrontamiento adaptativo. Por otra parte, el número de participantes y el procedimiento de muestreo carecen del rigor metodológico requerido como para posibilitar la generalización de los hallazgos al conjunto de la población de estudiantes de Educación Primaria. La recogida de datos mediante procedimientos de autoinforme puede suponer también una fuente de sesgos, especialmente cuando se aplica a población tan joven. Futuros trabajos deberán corroborar, así pues, las evidencias obtenidas en esta investigación. Asimismo, sería interesante que otros estudios analizasen la evolución académica a largo plazo del estudiantado altamente autocompasivo en cuanto a su repertorio de estrategias frente a los obstáculos y retos con los que se vaya topando en su trayectoria académica.

REFERENCIAS

- Allen, A. & Leary, M.R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107–118. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N. & Kohlmann, C.-W. (2018). Development of coping strategies from childhood to adolescence: Cross-sectional and longitudinal trends. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18–30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Ewert, C., Vater, A. & Schröder-Abé, M. (2021). Self-compassion and coping: a meta-analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1063-1077. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01563-8>

- Finney, S.J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Charlotte: Information Age Publishing.
- Freire, C., Ferradás, M.M. & Prada, L. (2021). Las estrategias de afrontamiento como predictores de la autocompasión en Educación Primaria. En M.A. Santos-Rego, M. Lorenzo y J. García-Álvarez (Eds.), *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1428-1435). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Publicacións.
- García-Campayo, J., Demarzo, M. & Modrego, M. (Coords.) (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonçalves, T., Lemos, M.S. y Canário, C. (2019). Adaptation and validation of a measure of students' adaptive and maladaptive ways of coping with academic problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 782-796.
<https://doi.org/10.1177/0734282918799389>
- Kruger, L.J., Wandle, C. & Struzziero, J. (2018). Coping with the stress of high stakes testing. En L.J. Kruger y D. Shriberg (Eds.), *High stakes testing: New challenges and opportunities for school psychology* (pp. 109-128). Binghamton: The Haworth Press.
- Morales-Rodríguez, F.M., Trianes, M.V., Blanca, M.J., Miranda, J., Escobar, M. & Fernández-Baena, F.J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475-483.
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.136221>
- Nas, E. & Sak, R.A. (2021). New compassion scale for children and its psychometric properties. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 477-487.
<https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
<https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Neff, K.D. & Germer, C. (2020). *Cuaderno de trabajo de mindfulness y autocompasión. Un método seguro para aumentar la fortaleza y el desarrollo interior y para aceptarse a uno mismo*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Neff, K.D., Hseih, Y. & Dejithirath, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
<https://doi.org/10.1080/13576500444000317>

- Owens, R.L. & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(5), 588-597. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789706>
- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M. & Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(S1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/bjep.12305>
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Skinner, E.A., Graham, J.P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T.A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/01650254209241>
- Skinner, E.A., Pitzer, J. & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, *73*(5), 803-835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Skinner, E.A., Pitzer, J.R. & Steele, J.S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, *52*(12), 2099–2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>
- Skinner, E.A. & Saxton, E.A. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Psychology*, *53*, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>
- Skinner, E.A. & Saxton, E.A. (2020). The development of academic coping across late elementary and early middle school: Do patterns differ for students with differing motivational re-sources? *International Journal of Behavioural Development*, *44*(4), 339–353. <https://doi.org/10.1177/0165025419896423>
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N. & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*(5), 531-544. <https://doi.org/10.1007/BF01540636>

- Stolow, D., Zuroff, D.C., Young, J.F., Karlin, R.A. & Abela, J.R. (2016). A prospective examination of self-compassion as a predictor of depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.1.1>
- Sutton, E., Schonert-Reichl, K.A., Wu, A.D. & Lawlor, M.D. (2018). Evaluating the reliability and validity of the Self-Compassion Scale Short Form adapted for children ages 8–12. *Child Indicators Research*, 11, 1217–1236. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9470-y>
- Zimmer-Gembeck, M.J. & Skinner, E.A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. *Developmental Psychopathology*, 1-61.
<https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

Recibido: 18 de diciembre de 2022
aceptado: 22 de marzo de 2023