

## Eficacia de un programa de intervención en autocompasión sobre el rendimiento académico en la Educación Superior

Antonio Contreras Felipe<sup>1</sup>; José Bermúdez Moreno<sup>2</sup>

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Noviembre 2020 / Aceptado: Noviembre 2020

**Resumen.** Introducción: La autocompasión (ACP), disposición para tratarse uno mismo de forma amable, incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. El estudio analiza la relación entre la ACP y el rendimiento académico en estudiantes del Grado en Psicología.

Método: Se empleó un diseño pretest-posttest con dos grupos, experimental y control. El primero recibió un programa de entrenamiento en ACP durante todo el curso académico. Nuestras hipótesis fueron: 1ª, que el programa mejoraría los niveles de ACP ante dificultades que se experimentan: a) en el estudio (ACP-DE) y b) en la aplicación de contenidos curriculares a la vida cotidiana (ACP-DAVC); 2ª, una relación positiva y significativa de ambos constructos con el rendimiento académico. Se elaboraron dos escalas para la evaluación de las facetas específico-aplicadas de ACP.

Resultados: El programa de intervención produjo una mejora significativa en ACP-DE y ACP-DAVC. El grupo experimental entendió el concepto y utilidad de la ACP, obteniéndose correlaciones positivas y significativas entre el cambio intraindividual en ACP-DAVC y el rendimiento académico. Por el contrario, en el grupo control, diversas medidas intraindividuales de mejora en ACP mostraron correlaciones significativas de signo negativo con el rendimiento académico.

Discusión: Globalmente considerados, los resultados prestan un apoyo significativo a las hipótesis planteadas. Se discuten las bondades del programa desarrollado y se plantea la necesidad de considerar la ACP como una clave potencial de innovación educativa en el contexto del enfoque de las competencias propio del Espacio Europeo de Educación Superior.

**Palabras clave:** Educación superior; educación basada en competencias; intervención; rendimiento académico; innovación educativa.

## [en] Efficacy of a self-compassion intervention program on academic achievement in Higher Education

**Abstract.** Introduction: Self-compassion (SC), disposition to treat oneself in a kind way, affects the teaching-learning processes in higher education. This study analyzes the relationship between SC and academic achievement in students of the Degree in Psychology.

Method: A pretest-posttest study with both, experimental and control groups, was designed. The first one received a SC training program throughout the academic course. Two hypotheses were tested: 1<sup>st</sup>, the program would improve SC levels facing difficulties: a) in the study (SC-SD) and b) in the application of the curricular contents to the daily life (SC-ACDL); 2<sup>nd</sup>, a positive and significant relation between both constructs and academic achievement. Two scales were created in order to evaluate the specific commented facets of SC.

Results: The intervention program yielded a significant improvement in SC-SD and SC-ACDL. The experimental group understood the concept and usefulness of the SC, so that positive and significant correlations between the intra-individual change in SC-ACDL and academic achievement were obtained. In the control group, on the contrary, several intra-individual improvement measures in SC reliably correlated to academic achievement, but in this case with negative sign.

Discussion: Globally considered, the results lend significant support to the hypotheses proposed. Implications of the program developed are discussed and the need of considering SC as a potential key of educational innovation to take into account in the university in the context of the competences in the European Higher Education Area is suggested.

**Keywords.** Higher Education; competency based education; intervention; academic achievement; educational innovation.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
E-mail: [acontreras@psi.uned.es](mailto:acontreras@psi.uned.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1135-7307>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
E-mail: [jbermudez@psi.uned.es](mailto:jbermudez@psi.uned.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-2107-4941>

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Medidas e instrumentos. 2.3. Diseño y procedimiento. 2.4. Descripción del programa de intervención. 2.5. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Estructura factorial de los instrumentos de evaluación. 3.2. Descriptivos y efectos del programa de intervención. 3.2.1. Resultados pretest. 3.2.2. Resultados postest. 3.2.3. Relación entre ACP y rendimiento académico. 3.2.3.a. Relación entre cambio en ACP y rendimiento en el primer cuatrimestre. 3.2.3.b. Relación entre cambio en ACP y rendimiento en el segundo cuatrimestre. 3.2.3.c. Relación entre cambio en ACP y rendimiento global (calificación final). 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Anexos.

**Cómo citar:** Contreras, A.; Bermúdez, J. (2021). Eficacia de un programa de intervención en autocompasión sobre el rendimiento académico en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 675-687.

## 1. Introducción

La autocompasión (ACP, Neff, 2003), o disposición para tratarse uno mismo de forma amable, es un concepto compuesto por tres componentes: autoamabilidad, humanidad común y mindfulness, cuyos polos o facetas negativas son: autocrítica, aislamiento y sobreidentificación, respectivamente.

Existe evidencia empírica de que mayores niveles de ACP se vinculan con una amplia gama de indicadores de funcionamiento adaptativo, tales como el bienestar subjetivo o la reducción de niveles de depresión (Homan, 2016; van der Donk et al., 2020). En esta línea, se han desarrollado programas de intervención en ACP (véase Kirby, 2016) que evidencian, pese a la estabilidad de la ACP, variaciones significativas intrasujeto de un periodo de tiempo a otro (Dupasquier et al., 2018) y resultados positivos en diversos indicadores psicosociales (Ferrari et al., 2019).

La ACP no resulta ajena a la esfera del aprendizaje. En el contexto universitario, la ACP favorece el compromiso académico y protege del agotamiento en el estudio (Babenko et al., 2018); amortigua la afectividad negativa cuando no se consiguen los objetivos académicos (Hope et al., 2014); predice la autoeficacia percibida (Manavipour y Saedian, 2016); se relaciona positivamente con las creencias de control sobre el aprendizaje (Iskender, 2009) y negativamente con las metas de evitación (Babenko y Oswald, 2019); atenúa los efectos negativos de las metas de rendimiento (Shimizu et al., 2016), promueve el uso de estrategias de aprendizaje (Wagner et al., 2017) y evita que el burnout académico cristalice en depresión (Lee y Lee, 2020). Se han diseñado también programas orientados a la mejora de la ACP en población universitaria con resultados positivos, tanto para profesores (Tarrasch et al., 2020), como para estudiantes (Taylor et al., 2020). En definitiva, fomentar ACP en los estudiantes universitarios podría resultar de gran utilidad a sabiendas de que, en la tarea de aprender y en el éxito académico, inciden factores no solo cognitivos sino también de naturaleza emocional, motivacional y volitiva (Woolfolk, 2014).

Pese a la utilidad potencial de emplear medidas de dominio específico de ACP, son escasos los estudios desarrollados hasta el momento que han diseñado este tipo de medidas (véase p. ej., Rose y Kocovski, 2020). En el ámbito académico, podría resultar de gran interés analizar los niveles de ACP del individuo cuando experimenta dificultades en el estudio de los contenidos curriculares (ACP-DE). En esta línea, Martin et al. (2019) analizaron las bondades de una medida de ACP académica frente a la ACP general en relación con diversos índices de funcionamiento académico. Aunque los resultados obtenidos confirmaron *grosso modo* las relaciones esperadas, la medida específica de ACP, por un lado, no se convirtió en un predictor más potente de la adaptación a la universidad que la medida de ACP general. Por otro lado, la correlación entre la ACP académica y los resultados esperados a final de curso tuvo una magnitud baja ( $r = .15$ ), similar a la obtenida en un estudio previo (Martin y Kennet, 2018) con la medida de ACP general:  $r = .02$ .

Frente al índice de resultados académicos esperados, analizar la relación entre el rendimiento académico *obtenido* y una medida de ACP académica ofrecería una radiografía más ajustada de la repercusión *real* de la ACP en esta área. Además, dicha relación podría ser de especial relevancia en el escenario de una educación universitaria eminentemente plural, con un estudiantado de amplio rango etario –no constreñido a los primeros años universitarios (ej. Martin et al., 2019:  $M_{\text{años}} = 21.30$ )– que importa trayectorias académicas heterogéneas y cuya decisión de estudiar en ocasiones llega tras periodos de inactividad académica considerables, con posibles dudas relativas al éxito en los estudios superiores.

Por otra parte, en el contexto actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se resalta la necesidad de la formación basada en competencias, no solo académicas sino también profesionales y de acción (Prieto et al., 2018). La competencia trasciende el mero conocimiento, que queda completado con un saber hacer, estar y ser puestos al servicio de entornos de trabajos complejos y heterogéneos; se necesita “saber aplicar [los conocimientos] con sentido y reflexionar sobre el proceso que se sigue” (Cervini-Plá y García-Villar, 2018, p. 100). Se ensalza, por tanto, la profesionalización, convertida ahora en referente básico de calidad del quehacer educativo (Martín-Domínguez y Lavega, 2013). El futuro profesional se percata de la importancia de transferir y aplicar en su contexto cotidiano los saberes adquiridos en el Grado. Este desempeño profesional eficiente –*saber hacer*– no solo es un eje fundamental en el proceso formativo universitario (Fernandez-Martínez et al., 2017), se convierte también en una necesidad interna para muchos estudiantes interesados en revestir los aprendizajes de significados contextualizados y pragmáticos. No

es de extrañar, como extensión de lo indicado, la estrecha relación entre competencias y empleabilidad (Michavila et al., 2018) o el interés en evaluar la autopercepción competencial de los estudiantes (Fernández-Martínez et al., 2017; Girón et al., 2019; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013), con resultados no siempre positivos. En este contexto, cabe plantearse la posible relevancia de la ACP ante los problemas que experimenta el estudiante al poner en marcha las competencias de acción, esto es, cuando experimenta dificultades en la aplicación de los conocimientos académicos a la vida cotidiana (ACP-DAVC) o escenarios ecológicos en los que cobran sentido los saberes transmitidos en la Universidad.

En conjunto, los dos campos de dificultades indicados (DE y DAVC) se convierten en terreno idóneo para cultivar sentido de autonomía, competencia y autodeterminación, beneficios vinculados con la ACP y de gran interés en diversas profesiones de ayuda (Iacono, 2017). El presente estudio se focaliza, por tanto, en el análisis de la relación entre el rendimiento académico y la ACP, tanto general como la ACP-DE y ACP-DAVC, haciéndolo además en el contexto de la efectividad de un entrenamiento en ACP con una muestra de estudiantes de un amplio abanico de edad que cursan el Grado en Psicología.

Predecimos que el entrenamiento en ACP a lo largo de todo el curso resultará efectivo para mejorar el trato interno ante las DE y DAVC y, en menor medida, ante las dificultades en general. Asimismo, predecimos que la ACP-DE y ACP-DAVC, dado su vínculo con el campo académico, mostrarán, en mayor grado que una medida general de ACP, una relación significativa con el rendimiento académico. Para comprobar nuestras hipótesis elaboramos dos nuevos instrumentos de ACP en los dos dominios ya señalados.

## 2. Método

### 2.1. Muestra

La muestra inicial estaba constituida por 132 estudiantes de Grado en Psicología que acudían a un Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y a quienes se ofreció la posibilidad de participar en el estudio. Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 19 y 66 años ( $M = 33.17$ ,  $DT = 1.95$ ), 37 hombres (28%) y 95 mujeres (72%). La muestra operativa la formaron 37 sujetos ( $M_{edad} = 37.41$ ,  $DT = 11.89$ ; 10 hombres [27%] y 27 mujeres [73%]), de los cuales 15 pertenecían al grupo experimental ( $M_{edad} = 41.67$ ,  $DT = 11.31$ ; 4 hombres [26.7%] y 11 mujeres [73.3%]) y 22 al grupo control ( $M_{edad} = 34.50$ ,  $DT = 11.63$ ; 6 hombres [27.3%] y 16 mujeres [72.7%]). Los criterios de inclusión de los sujetos en el grupo experimental y control fueron los siguientes: asistencia superior al 50% a las sesiones de intervención o equivalentes (grupo control), esto es, un mínimo de 10 sesiones; cumplimentación de las medidas pretest y posttest en los meses de octubre (pretest) y con antelación a la celebración de las pruebas presenciales de enero-febrero (primer posttest) y mayo-junio (segundo posttest).

### 2.1. Medidas e instrumentos

Se empleó la versión española abreviada de la Escala de Autocompasión (SCS, Raes et al., 2011), validada en España por García-Campayo et al. (2014). Consta de 12 ítems, 2 por cada una de las subescalas principales (facetas positivas): autoamabilidad, humanidad común y mindfulness, y complementarias (facetas negativas): autocrítica, aislamiento, sobreidentificación. Mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, se solicita responder a la frecuencia (1: “casi nunca” y 5: “casi siempre”) con la que se reacciona de una determinada manera en situaciones difíciles (véase Anexo 1). A partir de esta escala (en adelante, ACP-G, ACP en general) construimos otras dos formas paralelas para evaluar la ACP ante las dificultades que surgen en: a) el estudio (ACP-DE, véase Anexo 1); b) la aplicación de los contenidos curriculares a la vida cotidiana (ACP-DAVC, véase Anexo 1).

Por su parte, el rendimiento académico fue evaluado a partir de las calificaciones obtenidas en la asignatura de psicología del desarrollo en las convocatorias de febrero y junio, así como la nota final, resultado del promedio de estas últimas.

### 2.2. Diseño y procedimiento

Se empleó un diseño experimental unifactorial, de dos grupos independientes con medidas pre y postratamiento. La variable independiente la constituye el entrenamiento en ACP, con dos valores: aplicación del programa en ACP (grupo experimental) y ausencia del mismo (grupo control), siendo las variables dependientes la ACP y el rendimiento académico.

Los grupos experimental y control recibían docencia en diferente horario (mañana y tarde). La asignación de uno y otro grupo a la condición experimental y control fue realizada de forma aleatoria. Ambos grupos recibieron el mismo tipo y cualidad de docencia, impartida por el mismo investigador, diferenciándose ambos únicamente por ser receptores o no del programa de intervención en ACP. Este se extendió a lo largo de un curso académico, con un total de 18 sesiones.

### 2.3. Descripción del programa de intervención

El programa se basó en los contenidos y actividades propuestas por Neff (2011) en el contexto de la impartición de contenidos psicoevolutivos (Kingery et al., 2019) y su transferencia a ámbitos educativos. Dichos contenidos curriculares constituían el soporte para entrenar habilidades generales de ACP, objeto del programa de intervención. Las actividades se entrelazaban de forma ágil con los elementos curriculares, sin entorpecer el ritmo ni la fluidez de exposición de estos.

El abordaje de los contenidos de ACP se realizó atendiendo a sus tres dimensiones: autoamabilidad vs. autocrítica; humanidad común vs. aislamiento; mindfulness vs. sobreidentificación. En consonancia con la revisión de Kirby (2016), nuestro programa incluía un componente psicoeducativo y experiencial.

### 2.4. Análisis de datos

Para analizar la validación de los cuestionarios se realizaron análisis factoriales exploratorios (AFE) (Lloret-Segura et al., 2014) mediante el software Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). Dada la naturaleza ordinal de los ítems, se emplearon matrices de correlaciones policóricas cuando el valor de la curtosis y/o asimetría de algunos de los elementos se situaba fuera del rango (-1,1). En el resto de casos se hizo uso de la matriz de correlaciones de Pearson. Se empleó el método de estimación de factores ULS (Unweighted Least-Squares). Para decidir el número de factores a retener se utilizó el Análisis Paralelo (Horn, 1965) –método Hull– y el scree test (Cattell, 1966). Se empleó rotación oblicua, con el método Oblimin directo normalizado. Considerando el tamaño de la muestra, se eliminaron los ítems con saturaciones inferiores a .40. Se calcularon las fiabilidades de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Para analizar el efecto de la intervención en ACP, se procedió a la comparación del cambio intraindividual (ganancia) en ACP en los grupos experimental y control, desde la evaluación pretest a la primera y segunda evaluación posttest. Se llevaron a cabo análisis de comparación de medias, empleando el estadístico *t* de Student o, en su defecto, la prueba *U* de Mann-Whitney. Para analizar la relación entre ACP y rendimiento académico, se emplearon análisis correlacionales (*r* o *r<sub>s</sub>*). Todos los análisis se realizaron con la medida total de ACP, así como con las subescalas positivas y negativas de ACP-G y ACP-DAVC<sup>3</sup>.

## 3. Resultados

### 3.1. Estructura factorial de los instrumentos de evaluación

En los tres instrumentos empleados (ACP-G, ACP-DE, ACP-DAVC), se realizó un análisis previo del patrón correlacional de los ítems, detectándose en los tres casos la necesidad de eliminar el ítem 10 del AFE. Eliminado dicho ítem se procedió a realizar el AFE. Se emplearon matrices de correlaciones policóricas en ACP-G y ACP-DE y de Pearson en ACP-DAVC. Los valores de la medida de adecuación muestral KMO y del test de esfericidad de Barlett indicaron en todos los casos la pertinencia de realizar un AFE. Se eliminaron aquellos ítems que no alcanzaban el valor de saturación estipulado (.40). Se obtuvieron dos factores en las escalas ACP-G y ACP-DAVC, uno de contenido positivo y otro negativo (Anexos 2 y 4), mientras que la configuración obtenida en ACP-DE indicaba la existencia de un único factor (Anexo 3). Se consideraron, por tanto, 3 medidas globales: ACP-G\_Total ( $\alpha = .84$ ), ACP-DE\_Total ( $\alpha = .86$ ) y ACP-DAVC\_Total ( $\alpha = .83$ ), y 4 subescalas: ACP-G<sub>pos</sub> ( $\alpha = .79$ ), ACP-G<sub>neg</sub> ( $\alpha = .81$ ), ACP-DAVC<sub>pos</sub> ( $\alpha = .74$ ), ACP-DAVC<sub>neg</sub> ( $\alpha = .83$ ). Los coeficientes de correlación entre las 3 medidas globales fueron elevados, con valores comprendidos entre  $r = .65-.75$ ,  $p < .001$ .

### 3.1. Descriptivos y efectos del programa de intervención

En la Tabla 1 se presentan algunos descriptivos básicos de las medidas de ACP y su relación con la edad.

Existen correlaciones de signo positivo entre la edad y todas las medidas de ACP, siendo significativas con toda la muestra en el caso de las medidas totales de ACP y las subescalas negativas. La magnitud de los coeficientes correlacionales aumenta incluso con la muestra operativa. Esta relación entre ACP y edad podría significar que existen diferentes niveles de receptividad a la intervención en ACP en función de los segmentos de edad. Por esta razón, decidimos comprobar las hipótesis de nuestro estudio con la muestra operativa total ( $N = 37$ ) y la submuestra operativa de sujetos mayores de 30 años<sup>4</sup> (control:  $N = 13$ ; experimental:  $N = 13$ ).

<sup>3</sup> Las puntuaciones de los sujetos en las subescalas complementarias –negativas– fueron recodificadas para permitir una lectura homogénea de todas las medidas. Mayores puntuaciones en dichas subescalas significan un menor “maltrato” del propio individuo hacia sí mismo.

<sup>4</sup> Se decidió adoptar los 30 años como punto de corte basándonos en el valor de la mediana (30) en la muestra total. Por otro lado, desde una perspectiva evolutiva, la entrada en esta década deja atrás la adultez emergente.

Tabla 1. Medias (desviaciones típicas), intervalos de confianza y correlaciones con la edad (*r*) de las medidas de ACP (pretest) en la muestra total y operativa

	MUESTRA TOTAL (N = 132)			MUESTRA OPERATIVA (N = 37)		
	M(DT)	IC 95%	r	M(DT)	IC 95%	r
ACP-G_Total	32.23 (6.44)	[31.03, 33.41]	.33***	33.78 (6.54)	[31.60, 35.96]	.38*
ACP-DE_Total	37.08 (7.43)	[35.71, 38.45]	.31***	38.57 (8.35)	[35.79, 41.35]	.31*
ACP-DAVC_Total	35.76 (6.24)	[31.61, 36.92]	.23**	37.05 (7.26)	[34.63, 39.47]	.29*
ACP-G_Neg	15.50 (4.04)	[14.75, 16.25]	.40***	16.54 (3.58)	[15.34, 17.73]	.44**
ACP-G_Pos	16.72 (3.54)	[16.07, 17.37]	.14†	17.24 (3.68)	[16.02, 18.47]	.24††
ACP-DAVC_Neg	21.66 (4.46)	[20.84, 22.48]	.24**	22.40 (4.58)	[20.88, 23.93]	.35*
ACP-DAVC_Pos	14.18 (2.79)	[13.66, 14.69]	.11	14.65 (3.08)	[13.62, 15.68]	.15

†*p* < .06; ††*p* < .08. \**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001, una cola

### 3.1.1. Resultados pretest

En la muestra operativa total no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental en: edad (*p* = .065, dos colas), sexo y en ninguna de las medidas de ACP recogidas en la fase de pretest (valor mínimo de *p* = .679). Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en la submuestra mayor de 30 años entre el grupo control y experimental en: edad ( $M_{control} = 41.23, DT = 10.37; M_{exp} = 44.54, DT = 8.98; U = 103, p = .362$ , dos colas), sexo (grupo control: 2 hombres, 11 mujeres; grupo experimental: 3 hombres, 10 mujeres) así como en ninguna de las medidas de ACP del pretest (valor mínimo de *p* = .374).

### 3.1.2. Resultados postest

El programa de intervención generó diferencias más robustas en la submuestra de sujetos mayores de 30 años, así como en su aplicación completa. Con relación a la primera evaluación postest (enero), el grupo experimental mostró un cambio intraindividual superior al grupo control en ACP-DE\_Total (muestra total:  $M_{control} = -0.11, DT = 4.36; M_{exp} = 4, DT = 5.25; t_{(30)} = -2.42, p = .011$ , una cola,  $d = -0.943$ ; muestra mayores de 30 años:  $M_{control} = -1.25, DT = 4.92; M_{exp} = 4.08, DT = 5.45; t_{(23)} = -2.56, p = .009$ , una cola,  $d = -1.083$ ).

Tabla 2. Diferencias en las puntuaciones de cambio del pretest (octubre) al postest 2 (mayo) en las variables de ACP entre los sujetos mayores de 30 años del grupo experimental (N = 11) y control (N = 13)

	$M_{control}$ (DT) [ET]	$M_{exp}$ (DT) [ET]	Dif. Medias	IC 95% Diferencia	gl	t	p	d
ACP-G_Total	-0.08 (2.81) [0.78]	2.82 (3.25) [0.98]	-2.90	[-5.46, -0.33]	22	-2.34	<b>.015</b>	-1.032
ACP-DE_Total	-2.00 (4.73) [1.31]	4.55 (4.08) [1.23]	-6.55	[-10.32, -2.77]	22	-3.59	<b>.001</b>	-1.385
ACP-DAVC_Total	-1.38 (3.75) [1.04]	1.55 (3.56) [1.07]	-2.93	[-6.05, 0.19]	22	-1.95	<b>.032</b>	-1.317
ACP-G_Neg	-0.46 (2.03) [0.56]	1.36 (2.06) [0.62]	-1.83	[-3.56, -0.09]	22	-2.18	<b>.020</b>	-0.897
ACP-G_Pos	0.38 (2.43) [0.68]	1.45 (3.01) [0.91]	-1.07	[-3.37, 1.23]	22	-0.96	.173	-0.440
ACP-DAVC_Neg	-1.08 (2.69) [0.75]	1.00 (2.41) [0.73]	-2.08	[-4.26, 0.10]	22	-1.98	<b>.031</b>	-0.773
ACP-DAVC_Pos	-0.31 (2.18) [0.60]	0.55 (1.51) [0.45]	-0.85	[-2.47, 0.76]	22	-1.10	.143	-0.394

Asimismo, en la submuestra mayor de 30 años, el programa generó diferencias –no significativas– a favor del grupo experimental con un tamaño del efecto medio en las medidas ACP-DAVC\_Total ( $M_{control} = -1.42, DT = 3.50; M_{exp} = 0.62, DT = 1.33; t_{(23)} = -1.20, p = .121, d = -0.583$ ) y ACP-DAVC\_Neg ( $M_{control} = -1.08, DT = 2.68; M_{exp} = 0.62, DT = 3.66; t_{(23)} = -1.31, p = .101, d = -0.634$ ), y en ACP-DAVC\_Pos, con un tamaño del efecto pequeño ( $M_{control} = -0.33, DT = 1.07; M_{exp} = 0, DT = 1.87; t_{(23)} = -0.54, p = .297, d = -0.308$ ).

En la segunda evaluación postest (junio; aplicación completa del programa) y con toda la muestra, se produjeron diferencias estadísticamente significativas tan solo en ACP-DE\_Total ( $M_{control} = 0, DT = 5.25; M_{exp} = 3.85, DT = 4.12;$

$t_{(32)} = -2.24, p = .016, d = -0.733$ ). No obstante, la intervención mostró incrementos a favor del grupo experimental en ACP-DAVC con un tamaño del efecto pequeño en ACP-DAVC\_Total ( $M_{control} = -0.52, DT = 4.06; M_{exp} = 0.69, DT = 3.86; t_{(32)} = -0.87, p = .197, d = -0.298$ ) y pequeño-medio en su componente negativo: ACP-DAVC\_Neg ( $M_{control} = -0.29, DT = 2.83; M_{exp} = 0.69, DT = 2.46; t_{(32)} = -1.03, p = .156, d = -0.346$ ).

En las medidas de ACP-G, no se produjeron diferencias estadísticamente significativas, pero las diferencias, a favor del grupo experimental, tuvieron tamaños del efecto pequeño-medio en la medida global ( $M_{control} = 0.52, DT = 3.71; M_{exp} = 2.08, DT = 3.48; t_{(32)} = -1.21, p = .117, d = -0.421$ ) y pequeño en sus componentes positivo (ACP-G\_Pos:  $M_{control} = 0.57, DT = 2.77; M_{exp} = 1.23, DT = 2.80; t_{(32)} = -0.67, p = .253, d = -0.238$ ) y negativo (ACP-G\_Neg:  $M_{control} = -0.05, DT = 3.01; M_{exp} = 0.85, DT = 2.27; t_{(32)} = -0.92, p = .183, d = -0.299$ ).

En la submuestra de sujetos mayores de 30 años (Tabla 2), la aplicación completa del programa produjo el abanico de mayores diferencias entre el grupo experimental y control a favor del primero, especialmente en todas las medidas globales y también en sus componentes negativos.

### 3.1.3. Relación entre ACP y rendimiento académico

Se realizaron tres conjuntos de análisis correlacionales considerando: el cambio intraindividual en ACP del pretest al primer postest y la calificación de febrero (Tabla 3), el cambio en ACP del pretest al segundo postest y la nota de junio (Tabla 4) y el promedio en el cambio intraindividual en ACP a lo largo de todo el curso (realizando la media entre el cambio del pretest al postest 1 y del postest 1 al postest 2) y la nota final (Tabla 5). Mientras que las calificaciones de febrero y especialmente de junio parecen principalmente aptas para analizar la relación entre ACP y rendimiento en el grupo experimental (dicho grupo acumularía progresivamente el efecto de la intervención a lo largo del curso), consideramos que la nota final (medida no incremental) resulta más apta para reflejar esta relación en el grupo control, en el que los cambios en ACP tienen lugar de una manera natural, sin una intervención explícita que influya en la cualidad y temporalización del cambio.

#### 3.2.3.a. Relación entre cambio en ACP y rendimiento en el primer cuatrimestre

En el grupo experimental, las correlaciones entre las medidas de cambio intraindividual en ACP a lo largo del primer cuatrimestre y la calificación obtenida en febrero (Tabla 3) presentaron, en su mayoría, un signo negativo, resultado muy evidente con ACP-DE\_Total. En conjunto, estos resultados reflejan que mayores ganancias del grupo experimental en ACP durante los primeros meses del programa se relacionan con peores resultados académicos y viceversa, un patrón más acusado en la submuestra mayor de 30 años. En el grupo control, la práctica totalidad de las correlaciones mostró también un signo negativo y las únicas correlaciones negativas con magnitudes notablemente más elevadas que las obtenidas en el grupo experimental correspondieron a ACP-DAVC\_Total y ACP-DAVC\_Neg. En ambos grupos, las medidas de ACP-G presentaron un patrón correlacional más homogéneo al considerar la submuestra mayor de 30 años.

Tabla 3. Correlaciones ( $r$  o  $r_s$ ) entre la calificación obtenida en febrero y el cambio intraindividual en ACP del pretest (octubre) al postest 1 (enero)<sup>a</sup>. ( $N = 10-15$ )

	CALIFICACIÓN FEBRERO			
	Experimental (todos)	Experimental (Más de 30 años)	Control (todos)	Control (Más de 30 años)
ACP-G_Total	-.17	-.27	-.25	-.17
ACP-DE_Total	<b>-.55*</b>	<b>-.64*</b>	-.27	-.23
ACP-DAVC_Total	.09	-.13	-.30	-.30
ACP-G_Neg	.02	-.40	<b>-.45*</b>	-.26
ACP-G_Pos	-.35	-.21	.24	-.21
ACP-DAVC_Neg	.22	.05	-.36 <sup>†</sup>	-.23
ACP-DAVC_Pos	-.23	-.45 <sup>†</sup>	.02	-.22

<sup>a</sup> Mayores puntuaciones en cambio intraindividual en ACP indican una ganancia (incremento o menor pérdida).

<sup>†</sup> $p < .10$ . \* $p < .05$ , una cola

#### 3.2.3.b. Relación entre cambio en ACP y rendimiento en el segundo cuatrimestre

Por lo que respecta a la relación entre la nota obtenida en junio y el cambio en ACP desde el inicio de curso hasta el final del mismo (Tabla 4), el grupo experimental, en comparación con el momento de evaluación anterior (Tabla 3) reflejó: a) una inversión en el signo de las correlaciones, convirtiendo las negativas en positivas; b) una reducción importante en la magnitud de coeficientes correlacionales negativos; y c) un incremento notorio en la magnitud de coeficientes positivos. Así, las medidas de ACP-DAVC correlacionaron positiva y fuertemente con el rendimiento;

respecto a las medidas de ACP-G, hubo un cambio muy sustancial en la magnitud y signo del coeficiente de ACP-G\_Neg; ACP-G\_Pos redujo la magnitud de la correlación negativa con el rendimiento. Por último, la medida ACP-DE\_Total mantuvo el signo negativo del coeficiente correlacional, pero con valores muy alejados ya de la significación estadística.

En el grupo control se produjo un proceso contrario al descrito. Todos los coeficientes antes positivos son ahora negativos. Además, se incrementó la magnitud de la totalidad de los coeficientes negativos obtenidos en la primera evaluación posttest (con la única excepción de ACP-G\_Neg). En este grupo, mayores ganancias en ACP a lo largo de todo el curso se vinculan con calificaciones inferiores en junio y viceversa, una relación especialmente potente con ACP-DAVC\_Total, ACP-DAVC\_Neg y ACP-DE\_Total.

Tabla 4. Correlaciones ( $r$  o  $r_s$ ) entre la calificación obtenida en junio y el cambio intraindividual en ACP del pretest (octubre) al posttest 2 (mayo). ( $N = 10-15$ )

	CALIFICACIÓN JUNIO			
	Experimental (todos)	Experimental (Más de 30 años)	Control (todos)	Control (Más de 30 años)
ACP-G_Total	.21	.06	-.26	-.43
ACP-DE_Total	-.02	-.13	-.47*	-.57*
ACP-DAVC_Total	.72**	.66*	-.57*	-.61*
ACP-G_Neg	.41	.25	-.18	0
ACP-G_Pos	-.07	-.12	-.14	-.47†
ACP-DAVC_Neg	.52*	.56*	-.59*	-.59*
ACP-DAVC_Pos	.69**	.67*	-.24	-.32

† $p < .09$ . \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ , una cola

### 3.2.3.c. Relación entre cambio en ACP y rendimiento global (calificación final)

Al considerar la relación entre el promedio de cambio intraindividual en ACP a lo largo del curso y la nota final (promedio de las calificaciones de febrero y junio) (Tabla 5), se comprueba nuevamente en el grupo control la relación sólida y de signo eminentemente negativo entre rendimiento y cambio intraindividual en ACP.

Tabla 5. Correlaciones ( $r$  o  $r_s$ ) entre la calificación final (media entre febrero y junio) y el promedio de cambio intraindividual en ACP (media entre el cambio del pretest al posttest 1 y del posttest 1 al posttest 2). ( $N = 10-15$ )

	CALIFICACIÓN FINAL			
	Experimental (todos)	Experimental (Más de 30 años)	Control (todos)	Control (Más de 30 años)
ACP-G_Total	.14	-.06	-.39	-.48†
ACP-DE_Total	-.10	-.24	-.61**	-.68*
ACP-DAVC_Total	.57*	.46††	-.76***	-.78**
ACP-G_Neg	.42††	.23	-.25	.09
ACP-G_Pos	-.19	-.28	-.23	-.59*
ACP-DAVC_Neg	.36	.40	-.67**	-.59*
ACP-DAVC_Pos	.61*	.46†	-.47*	-.61*

† $p < .09$ ; †† $p < .10$ . \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ , una cola

## 4. Discusión y conclusiones

Nuestro estudio ha analizado la efectividad de un programa de intervención en ACP basado en Neff (2011) e implementado con estudiantes del Grado de Psicología. Hipotetizamos una mejora con la intervención en los niveles de ACP del alumnado en las dificultades asociadas al estudio (DE) y a la aplicación de los contenidos curriculares del Grado a la vida cotidiana (DAVC); así como una importante relación entre estos constructos –en mayor medida que la ACP general– y el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos confirman ambas hipótesis, no sin constatar la importancia de la edad en el abordaje de la ACP y en el análisis de su relación con el rendimiento académico. Al considerar en la muestra global inicial un amplio abanico de edades que contemplan las diferentes etapas de la adultez, obtuvimos correlaciones significativas entre ACP y edad, con coeficientes idénticos o muy cercanos a los obtenidos por Homan (2016) y Neff y Vonk (2009). Aunque el tamaño de nuestra muestra operativa, por su parte, no permite delimitar periodos sensibles concretos, los

análisis efectuados sobre la misma en nuestro estudio subrayan el acierto en considerar la franja evolutiva que se extiende a partir de la década de los 30 (superada la adultez emergente, Arnett, 2000) en cuanto que en ella: a) el programa se muestra altamente sensible y b) aparece una relación especialmente potente entre ACP y rendimiento.

En los primeros meses de su aplicación, la intervención mejora la ACP en el dominio de las DE. Aunque en menor medida, el tramo inicial de intervención permite cosechar también ACP-DAVC en la submuestra mayor de 30 años, especialmente en lo referente a la capacidad para *no tratarse mal*. En dicha submuestra, estos logros se fortalecen en los meses posteriores de aplicación del programa y, de hecho, al finalizar, los sujetos generalizan su capacidad autocompasiva a situaciones difíciles en general, más allá de las DE y DAVC, resultado congruente con el carácter general de nuestro programa, no diseñado para un único conjunto de contenidos curriculares específicos.

Con relación a los componentes de la ACP, el programa ha ido dirigido a fomentar el componente positivo (autoamabilidad, humanidad común y mindfulness) y a contrarrestar el negativo (autocrítica, aislamiento, sobreidentificación, respectivamente). Los resultados constatan que, desde los primeros meses de aplicación, el programa resulta especialmente efectivo para ayudar al estudiante a *no tratarse mal*. El programa también incide en la capacidad para *tratarse bien*, aunque aún existe un importante margen para incrementar de un modo más significativo este componente con nuestro entrenamiento.

Nuestra investigación sugeriría que el impacto de la ACP sobre el rendimiento depende del significado que el individuo otorga a la ACP misma. En los sujetos que no reciben intervención, un aumento intraindividual en ACP se relaciona fuertemente con menores calificaciones medias en la asignatura, mientras que una disminución en ACP se vincula con la mejora en aquella. Esto es, los sujetos podrían desvirtuar el verdadero significado positivo de la ACP, malinterpretándolo (Robinson et al., 2016). Esta visión coincide con la idea y preocupación de las personas neófitas en esta materia respecto a que, ser demasiado autocompasivo, aumentará la auto-indulgencia y socavará la motivación (Neff, 2009), conducirá a una conducta irresponsable, perezosa, al fracaso; en último término, que la ACP atentará contra los intereses propios (Gilbert et al., 2011). Estrategias presumiblemente más negativas, basadas en la autocrítica y la dureza con uno mismo, podrían convertirse en mecanismos volitivos más apropiados con los que obtener un mayor rendimiento. En consonancia con esta interpretación, Robinson et al. (2016) encontraron que los individuos bajos en ACP tendían a percibir la autocrítica como un signo de fortaleza y responsabilidad. Resultados de otros estudios son a nuestro entender compatibles con la representación *desajustada* del concepto de ACP. Martin y Kennett (2018) encontraron que una baja ACP constituye un “arma de doble filo” (p. 9). Las autoras cuestionan la idoneidad de entrenar indiscriminadamente en ACP; sin embargo, obvian la representación genuina que tienen los sujetos de la ACP, como ocurre también en Martin et al. (2019). Ello quizás explicaría la baja magnitud ( $r = .15$ ) encontrada en este último estudio entre los resultados esperados por los estudiantes y su ACP académica. Es decir, si la ACP académica constituye una medida de *auto-control emocional* (Martin et al., 2019), cabría preguntarse si se trata de una medida de auto-control *punitiva o liberadora*.

En este sentido, la principal virtud de nuestro programa no es solo el aumento en los participantes de sus niveles de ACP en muchas de las medidas empleadas, sino también su utilidad en la resignificación del concepto de ACP: los sujetos comprenden y experimentan que existen vías más benévolas y amables para conseguir los niveles de rendimiento deseados. La intervención presenta la ACP como una “nueva ruta” proactiva (Akin, 2014), más positiva para llegar al mismo destino académico. La labor psicoeducativa de nuestro programa habría permitido a los sujetos diferenciar la ACP de la pena y complacencia hacia uno mismo (Barnard y Curry, 2011), además de acercarlos a las bondades del constructo. Nuestros resultados cuestionan el significado genuino de la ACP evaluada con medidas de autoinforme (cuestionarios) en población no familiarizada con el concepto. Estas medidas, lejos de ser perfectas (Kirby, 2016), parecerían generar distintas representaciones de la ACP en los investigadores y en quienes las cumplimentan. En último término, podría ser necesaria una labor psicoeducativa que redunde en los beneficios asociados con la ACP.

Empleamos un diseño longitudinal y medidas de ACP basadas en el cambio intraindividual, de gran utilidad para el análisis de los procesos de ajuste personal en estudiantes universitarios en sus primeros años (Gunnell et al., 2017). Ello nos permite un análisis *ontogenético* de alta resolución. La intervención en los primeros meses moviliza ACP e incrementa significativamente un mejor trato interno ante las DE. Sin embargo, el patrón correlacional negativo obtenido en el grupo experimental entre el cambio en ACP-DE\_Total (primer cuatrimestre) y el rendimiento en febrero parece indicar que se produciría una toma de conciencia de los contenidos de ACP, con implicaciones para el rendimiento, pero aún no en el sentido previsto ni deseado. La intervención en los primeros meses actúa a modo de método microgenético, cosecha ACP, pero su auténtico significado está aún en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978) de los estudiantes; su internalización y traducción en una nueva relación –positiva o menos negativa– con el rendimiento académico requiere más tiempo, como se constata en la inversión significativa del signo de la relación entre el cambio en distintas medidas de ACP y el rendimiento en la convocatoria de junio.

En el caso de ACP-DE\_Total, la intervención no consigue invertir la relación –negativa– que se produce en condiciones *naturales* entre el cambio intraindividual en ACP y el rendimiento. Sin embargo, el programa aplicado en su totalidad la aminora de un modo significativo, hasta conseguir prácticamente una relación de independencia entre rendimiento y ACP-DE\_Total. Téngase en cuenta que ACP-DE\_Total contiene, entre otros, un contenido emocional, con posibles cogniciones implícitas (ej. autoestima implícita) resistentes al cambio y relacionadas con la trayectoria académica de los estudiantes. Siguiendo esta línea de razonamiento, nuestros resultados constatarían que la ACP

constituye una medida de “auto-control” emocional (Martin et. al., 2019), combate los efectos de cogniciones implícitas negativas (véase Phillips et al., 2018) sobre el rendimiento y tendría una importante función regulatoria para reducir emociones negativas (Arimitsu y Hofmann, 2017), ayudando al estudiante a aceptar fracasos académicos pasados. Los resultados estarían en consonancia con otros que, en condiciones más extremas, encuentran que la ACP amortigua el impacto negativo que tiene el estrés académico crónico en la salud emocional de estudiantes universitarios (Zhang et al., 2016). En nuestro caso, cabe suponer que una mayor intensidad y/o duración del programa permitiría incluso establecer una relación positiva y sólida entre la mejora en ACP\_DE\_Total y el rendimiento académico.

Únicamente ACP-DAVC\_Neg escapa al patrón inicial antes descrito en la relación ACP-rendimiento. Se trata del primer logro *cualitativo* importante de nuestro programa. En los primeros meses de entrenamiento, las fluctuaciones hacia un incremento en la medida de ACP-DAVC\_Pos parecerían reflejar *en realidad* un trato intrapersonal exigente y crítico, que se torna en el transcurso de la aplicación del programa hacia un trato *realmente* benévolo. Por el contrario, la mejora inicial en ACP-DAVC\_Neg iría desprovista de una actitud exigente y crítica hacia uno mismo. En definitiva, el estudiante no es indiferente al *ofrecimiento* de transferir y aplicar a su vida cotidiana lo que aprende en el Grado y, cuando surgen dificultades en este proceso, la *línea natural del desarrollo* parece dictar que un trato interno progresivamente más crítico y menos benévolo constituye una actitud legítima para conseguir mayores cotas de rendimiento. La intervención enseña que un trato más amable con uno mismo en estas situaciones no solo no es perjudicial sino altamente beneficioso. En consecuencia, el entrenamiento en ACP podría constituir un elemento auxiliar de gran importancia para la implementación efectiva del enfoque por competencias en el contexto del EEES, preparando al estudiante para un afrontamiento personal proactivo y saludable ante las dificultades que experimente en el ejercicio de su profesión.

Nuestra investigación contempla una serie de limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido. Futuros estudios deberán indagar en los procesos y variables que median entre el cambio intraindividual en ACP y el rendimiento académico.

Pese a ello, el estudio subrayaría la oportunidad de que, en adelante, la ACP sea tenida en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, en especial si se considera que podría favorecer el aprendizaje autorregulado (Wagner et al., 2017) y acercar la universidad al estudiante.

## 5. Referencias bibliográficas

- Akin, U. (2014). Self-Compassion as a predictor of proactivity. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 103-111. <http://doi.org/10.15345/iojes.2014.01.011>
- Arimitsu, K. y Hofmann, S. G. (2017). Effects of compassionate thinking on negative emotions. *Cognition and Emotion*, 31(1), 160-167. <http://doi.org/10.1080/02699931.2015.1078292>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Babenko, O. y Oswald, A. (2019) The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J. y Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion of Canadian medical students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15(2). <http://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.2>
- Barnard, L. K. y Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, y interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <http://doi.org/10.1037/a0025754>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral Research*, 1, 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Cervini-Plá, M. y García-Villar, J. (2018). Satisfacción e importancia de las competencias adquiridas en la universidad según la perspectiva de graduados y ocupadores: una primera aproximación. *Cuadernos económicos de ICE*, 95, 99-124. <http://doi.org/10.32796/CICE.2018.95.6644>
- Dupasquier, J. R., Kelly, A. C., Moscovitch, D. A. y Vidovic, V. (2018). Practicing Self-Compassion Weakens the Relationship Between Fear of Receiving Compassion and the Desire to Conceal Negative Experiences from Others. *Mindfulness*, 9(2), 500-511. <http://doi.org/10.1007/s12671-017-0792-0>
- Fernández-Martínez, M.M., Gutiérrez-Cáceres, R. y Hernández-Garre, C. M. (2017). La autopercepción competencial de los estudiantes del Grado en Trabajo Social. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5 (2), 85-96. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i2.50>
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P. y Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*. <http://doi.org/10.1007/s12671-019-01134-6>
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L. y Demarzo, M. M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and quality of life outcomes*, 12(1), 4. <http://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M. y Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(3), 239-255. <http://doi.org/10.1348/147608310X526511>

- Girón, V., Cózar, R. y González-Calero, J.A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gunnell, K. E., Mosewich, A. D., McEwen, C. E., Eklund, R. C. y Crocker, P. R. (2017). Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences*, 107(1), 43-48. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.032>
- Homan, K. J. (2016). Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults. *Journal of Adult Development*, 23(2), 111-119. <http://doi.org/10.1007/s10804-016-9227-8>
- Hope, N., Koestner, R. y Milyavskaya, M. (2014). The Role of Self-Compassion in Goal Pursuit and Well-Being Among University Freshmen. *Self and Identity*, 13(5), 579-593. <http://doi.org/10.1080/15298868.2014.889032>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <http://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Iacono, G. (2017). A Call for Self-Compassion in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(5), 454-476. <http://doi.org/10.1080/08841233.2017.1377145>
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control beliefs about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 711-720. <http://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.5.711>
- Kingery, J. N., Lathrop, J. A., Burstein, S. M. y Liu, M. (2019). Mindfulness practices in a developmental psychology class: Student outcomes, practical strategies, and future directions. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(4), 305-311. <http://doi.org/10.1037/stl0000148>
- Kirby, J. N. (2016). Compassion interventions: the programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 432-455. <http://doi.org/10.1111/papt.12104>
- Lee, K. J. y Lee, S. M. (2020). The role of self-compassion in the academic stress model. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. <http://doi.org/10.1007/s12144-020-00843-9>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: a computer program to fit the exploratory Factor Analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 38(1), 88-91. <http://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Manavipour, D. y Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126. <http://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>
- Martin, R. D. y Kennett, D. J. (2018). To be kind or not to be kind: The moderating role of self-compassion in the relationship between general resourcefulness and academic self-regulation. *The Journal of Social Psychology*, 158(5), 626-638. <http://doi.org/10.1080/00224545.2017.1407286>
- Martin, R. D., Kennett, D. J. y Hopewell, N. M. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 676-691. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1555128>
- Martín-Domínguez J. y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (1), 1-4. <http://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>
- Michavila, F.F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J. y Cruz-Benito, J. (2018). La empleabilidad de los universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society*, 19, (1), 21-39. <https://doi.org/10.14201/eks20171821932>
- Neff, K.D. (2011). *Self-Compassion [Autocompasión]*. New York: HarperCollins.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102. <http://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214. <http://doi.org/10.1159/000215071>
- Neff, K. D. y Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Phillips, W. J., Hine, D. W. y Marks, A. D. (2018). Self-compassion moderates the predictive effects of implicit cognitions on subjective well-being. *Stress and Health*, 34(1), 143-151. <http://doi.org/10.1002/smi.2773>
- Prieto, J.R., Alarcón, D. y Fernández-Portero, C. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 16 (1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. y Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <http://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Robinson, K. J., Mayer, S., Allen, A. B., Terry, M., Chilton, A. y Leary, M. R. (2016). Resisting self-compassion: Why are some people opposed to being kind to themselves?. *Self and Identity*, 15(5), 505-524. <http://doi.org/10.1080/15298868.2016.1160952>
- Rodrigo-Alsina, M. y Almiron, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula abierta*, 41 (1), 99-110.
- Rose, A. L. y Kocovski, N. L. (2020). The social self-compassion scale (SSCS): Development, validity, and associations with indices of well-being, distress, and social anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00302-3>
- Shimizu, M., Niiya, Y. y Shigemasa, E. (2016). Achievement goals and improvement following failure: moderating roles of self-compassion and contingency of self-worth. *Self and Identity*, 15(1), 107-115. <http://doi.org/10.1080/15298868.2015.1084371>

- Tarrasch, R., Berger, R. y Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*. <http://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Taylor, S. B., Kennedy, L. A., Lee, C. E. y Waller, E. K. (2020). Common humanity in the classroom: Increasing self-compassion and coping self-efficacy through a mindfulness-based intervention. *Journal of American College Health*. <http://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728278>
- van der Donk, L. J., Fleeer, J., Tovote, A., Ranchor, A. V., Smink, A., Mul, V. E. M., Sanderman, R. y Schroevers, M. J. (2020). The role of mindfulness and self-compassion in depressive symptoms and affect: A comparison between cancer patients and healthy controls. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00302-3>
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wagner, L. K., Schindler, S. y Reinhard, M. A. (2017). The Positive Facet of Self-compassion Predicts Self-reported Use of and Attitudes toward Desirable Difficulties in Learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 1353. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01353>
- Woolfook, A. (2014). *Psicología Educativa (12ª Ed.)*. Pearson Educación.
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X. y Duan, W. (2016). Protective Effect of Self-Compassion to Emotional Response among Students with Chronic Academic Stress. *Frontiers in Psychology*, 7, 1802. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802>

## 6. Anexos

### Anexo 1. Contenido de los ítems de los instrumentos de evaluación empleados: Autocompasión general (ACP-G); instrumento original SCS); autocompasión ante las dificultades en el estudio (ACP-DE); autocompasión ante las dificultades en la aplicación de los contenidos curriculares a la vida cotidiana (ACP-DAVC)<sup>a</sup>

N.	Contenido ítem
1	<p><b>G:</b> Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.</p> <p><b>DE:</b> Cuando fallo a la hora de entender o aprender un contenido de estudio importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando fallo a la hora de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, me consumen los sentimientos de ineficacia.</p>
2	<p><b>G:</b> Trato de ser comprensivo/a y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.</p> <p><b>DE:</b> Trato de ser comprensivo/a y paciente con mis limitaciones y dificultades en el estudio.</p> <p><b>DAVC:</b> Trato de ser comprensivo/a y paciente conmigo mismo/a cuando no consigo aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos.</p>
3	<p><b>G:</b> Cuando me sucede algo doloroso trato de mantener una visión equilibrada de la situación.</p> <p><b>DE:</b> Cuando me siento afectado/a por no entender o aprender algún contenido de estudio, trato de mantener una visión equilibrada de la situación.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando me siento afectado/a por no aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, trato de mantener una visión equilibrada de la situación.</p>
4	<p><b>G:</b> Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo.</p> <p><b>DE:</b> Cuando me desanimo por no entender o aprender algún contenido de estudio, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando me desanimo por no aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo.</p>
5	<p><b>G:</b> Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana.</p> <p><b>DE:</b> Trato de ver mis limitaciones y dificultades en el estudio como parte de la condición humana.</p> <p><b>DAVC:</b> Trato de ver mis dificultades a la hora de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, como parte de la condición humana.</p>
6	<p><b>G:</b> Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito.</p> <p><b>DE:</b> Cuando lo paso verdaderamente mal por no entender o aprender algún contenido de estudio, me doy el cuidado y el cariño que necesito.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando lo paso verdaderamente mal al percibir que no aplico en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, me doy el cuidado y el cariño que necesito.</p>
7	<p><b>G:</b> Cuando algo me disgusta, trato de mantener mis emociones en equilibrio.</p> <p><b>DE:</b> Cuando me disgusta no entender o aprender algún contenido de estudio, trato de mantener mis emociones en equilibrio.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando me disgusta no aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, trato de mantener mis emociones en equilibrio.</p>
8	<p><b>G:</b> Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso.</p> <p><b>DE:</b> Cuando fallo a la hora de entender o aprender un contenido de estudio importante para mí, tiendo a sentirme solo/a en mi fracaso.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando fallo a la hora de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, tiendo a sentirme solo/a en mi fracaso.</p>
9	<p><b>G:</b> Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que va mal.</p> <p><b>DE:</b> Cuando me desanimo por no entender o aprender algún contenido de estudio, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que va mal.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando me desanimo por no aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que va mal.</p>
10	<p><b>G:</b> Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.</p> <p><b>DE:</b> Cuando me siento incapaz de entender o aprender algún contenido de estudio, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.</p> <p><b>DAVC:</b> Cuando me siento incapaz de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.</p>
11	<p><b>G:</b> Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.</p> <p><b>DE:</b> Desapruebo mis limitaciones y dificultades en el estudio y soy crítico/a respecto a ellas.</p> <p><b>DAVC:</b> Desapruebo mis dificultades a la hora de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos y soy crítico/a respecto a ellas.</p>
12	<p><b>G:</b> Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.</p> <p><b>DE:</b> Soy intolerante e impaciente con mis limitaciones y dificultades en el estudio.</p> <p><b>DAVC:</b> Soy intolerante e impaciente con mis dificultades a la hora de aplicar en mi vida cotidiana los conocimientos psicológicos.</p>

<sup>a</sup> Para facilitar la lectura paralela de los tres instrumentos empleados, se presenta en cada fila el contenido del ítem equivalente en cada uno de ellos. Sin embargo, los sujetos cumplieron los tres instrumentos de manera independiente.

Anexo 2. ACP-G. Pesos factoriales rotados. Matriz patrón <sup>a</sup>

Número de ítem	ACP-G_Neg	ACP-G_Pos
8	<b>0.79</b>	-0.08
9	<b>0.77</b>	0.03
1	<b>0.77</b>	-0.03
4	<b>0.67</b>	0.04
11	<b>0.40</b>	0.27
7	-0.02	<b>0.80</b>
3	-0.04	<b>0.79</b>
6	0.09	<b>0.65</b>
2	0.06	<b>0.62</b>
5	-0.05	<b>0.59</b>

<sup>a</sup> Los ítems: 10 y 12 fueron eliminados del AFE.

Anexo 3. ACP-DE. Pesos factoriales no rotados<sup>a</sup>

Número de ítem	ACP-DE_Total
12	<b>0.79</b>
3	<b>0.77</b>
8	<b>0.73</b>
9	<b>0.70</b>
7	<b>0.67</b>
6	<b>0.65</b>
2	<b>0.58</b>
1	<b>0.54</b>
4	<b>0.53</b>
11	<b>0.52</b>
5	<b>0.43</b>

<sup>a</sup> El ítem 10 fue eliminado del AFE.

Anexo 4. ACP-DAVC. Pesos factoriales rotados. Matriz patrón <sup>a</sup>

Número de ítem	ACP-DAVC_Pos	ACP-DAVC_Neg
3	<b>0.87</b>	-0.11
2	<b>0.71</b>	0.00
7	<b>0.48</b>	0.24
6	<b>0.48</b>	0.05
8	-0.16	<b>0.86</b>
9	0.06	<b>0.67</b>
12	0.11	<b>0.64</b>
1	0.07	<b>0.63</b>
11	-0.03	<b>0.61</b>
4	0.08	<b>0.57</b>

<sup>a</sup> Los ítems 10 y 5 fueron eliminados del AFE.