



European Journal of Education and Psychology

www.elsevier.es/ejep



Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional



Francisco Manuel Morales Rodríguez*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

Recibido el 21 de noviembre de 2016; aceptado el 17 de abril de 2017

Disponible en Internet el 23 de junio de 2017

PALABRAS CLAVE

Afrontamiento del estrés cotidiano;
Autoconcepto;
Ciclos formativos;
Educación Secundaria Obligatoria;
Habilidades sociales;
Inteligencia emocional

Resumen Existen menos estudios sobre estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano y factores asociados como autoconcepto e inteligencia emocional en nuestro contexto. Este estudio analiza las relaciones entre estrategias de afrontamiento y los factores autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. Se evaluaron las diferentes estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. La muestra se compuso de 154 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de diferentes ciclos formativos. Los resultados no indican diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes procedentes de ESO en comparación con los de ciclos formativos en ninguna de las variables del estudio. Los estudiantes con mayor empleo de las estrategias productivas de afrontamiento (solución activa, búsqueda de información y guía, y actitud positiva) tienen mayor puntuación en las variables autoconcepto académico, habilidades sociales e inteligencia emocional. También se encuentran relaciones inversas entre el autoconcepto académico con la estrategia indiferencia; y entre la inteligencia emocional (reparación emocional) con la conducta agresiva. Se encuentran efectos directos positivos de las habilidades sociales y algunas dimensiones del autoconcepto sobre estrategias productivas de afrontamiento como búsqueda de información y guía; y efectos directos negativos de las habilidades sociales y el autoconcepto sobre estrategias improductivas de afrontamiento (de las habilidades sociales sobre conducta agresiva y del autoconcepto físico sobre evitación conductual).

© 2017 European Journal of Education y Psychology. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: fmorales@ugr.es

KEYWORDS

Coping with daily stress;
Self-concept;
Training courses;
Secondary Education;
Social skills;
Emotional intelligence

Relationships between coping with daily stress, self-concept, social skills and emotional intelligence

Abstract Few studies have been performed on strategies used for coping with daily stress and its associated factors, such as self-concept and emotional intelligence in this context. This study aims to analyse the relationship between strategies used for coping, as well as self-concept, social skills, and emotional intelligence. With this in mind, the study assessed the different strategies used for coping with daily stress, self-concept, social skills, and emotional intelligence. The sample consisted of a mixture of 154 secondary school pupils and students on other training courses. The results showed no statistically significant differences between students in secondary school education and those on training courses in relation to any of the variables in the study. Students with a greater use of productive coping strategies (i.e. active solutions, search for information and guidance, and positive attitude) scored higher in the self-concept academic variables, social skills and emotional intelligence. Inverse relationships were observed between academic self-concept and the strategy 'indifference', and between emotional intelligence (emotional repair) and aggressive behaviour. There are positive direct effects of social skills and some dimensions of self-concept in relation to the use of productive coping strategies, such as 'search for information and guidance'. There are negative direct effects of social skills and self-concept in relation to unproductive coping strategies (social skills in aggressive behaviour and physical self-concept on behavioural avoidance).

© 2017 European Journal of Education and Psychology. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La gestión emocional resulta fundamental en los ámbitos académico y de la salud, para afrontar los continuos retos de la vida. Numerosas publicaciones evidencian la importancia del constructo inteligencia emocional dadas sus relaciones con rendimiento académico, estrés, satisfacción con la vida, problemas de conducta interiorizados o exteriorizados (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010; Wang, Xie y Cui, 2016).

La evidencia empírica demuestra la existencia de relaciones entre inteligencia emocional, autoconcepto y habilidades sociales con estrategias de afrontamiento del estrés (Downey et al., 2010; Wang et al., 2016).

En este trabajo se distingue entre estrategias productivas y estrategias improductivas de afrontamiento del estrés cotidiano, que son descritas en el apartado de instrumentos (Morales y Trianes, 2012).

Existe menos evidencia empírica centrada —como se hace en este trabajo— en el estudio de estrategias de afrontamiento de estresores cotidianos, aunque se considera actualmente que los estresores cotidianos pueden tener un impacto más negativo que los vitales o crónicos (Encina y Ávila, 2015; Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández-Baena, 2012). En dichos estudios, se constatan asociaciones entre estrés cotidiano y adaptación socioemocional en adolescentes.

Existen investigaciones previas (Martin y Marsh, 2009) que plantean la importancia de adoptar un enfoque multidimensional proactivo donde es relevante la prevención primaria y la evaluación de factores referidos no solo a adversidades agudas y crónicas, sino también a altibajos de la vida académica cotidiana, especialmente en épocas de transiciones, para contribuir a una mayor resiliencia académica o entrenamiento de estrategias eficaces para afrontar

situaciones estresantes en contextos como el familiar, el escolar y el de iguales. Precisamente, este estudio aborda la relación entre recursos psicológicos personales como el autoconcepto y las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano.

Otro estudio (Downey et al., 2010) revela que el empleo de estrategias no productivas de afrontamiento se asocia positivamente con comportamientos agresivos, problemas sociales, problemas de desobediencia de reglas, ansiedad y depresión, mientras que la estrategia productiva solución activa muestra correlaciones inversas con estas variables. Más recientemente, Wang et al. (2016) encontraron asociaciones entre todas las dimensiones de la inteligencia emocional con el afrontamiento productivo; y Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015) encontraron relaciones directas entre afrontamiento productivo (apoyo social) e inteligencia emocional.

Respecto al autoconcepto, es necesario evaluar sus relaciones con las estrategias de afrontamiento, ya que mejores puntuaciones en autoconcepto y optimismo se asocian con mayor empleo de estrategias productivas como solución activa (Carver, Scheier y Weintraub, 1989), y los altos niveles de afecto temperamental negativo se relacionan con el empleo de estrategias improductivas como las evitativas, de modo que determinadas características temperamentales pueden hacer que se aprendan con más o menos facilidad ciertas formas de afrontamiento (Compas, Connor-Smith y Jaser, 2004). Se confirman combinaciones estructurales entre autoconcepto positivo y estilo de afrontamiento productivo (Ballester, March y Orte, 2006).

Otra variable relevante son las habilidades sociales, que se asocian inversamente con estrategias improductivas como la conducta agresiva (Morales et al., 2012). Otro estudio

(Ballester et al., 2006) señala que los estudiantes que más se autoaceptan y emplean menos afrontamiento improductivo se decantan por estrategias productivas de relación interpersonal.

Se localizan menos trabajos que aborden relaciones entre inteligencia emocional, habilidades sociales, autoconcepto y estrategias de afrontamiento referidas específicamente a *estresores cotidianos* para explicar la complejidad de la dimensión emocional para fomentar estrategias productivas potenciadoras del bienestar. Profesorado participante en Tutorización en centros de prácticas externas percibe mayor necesidad de fomentar estrategias para trabajar habilidades socioemocionales en la Formación Profesional (Gutiérrez y Morales, 2016). Es una de las razones que motiva el análisis de diferencias entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de ciclos formativos, junto con el hecho de que en las búsquedas se identifican menos estudios centrados en ello.

Los objetivos del estudio son: a) analizar diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento, el autoconcepto, las habilidades sociales y la inteligencia emocional entre estudiantes de ESO y de ciclos formativos, examinando además las relaciones entre dichas variables, y b) analizar la capacidad predictiva de las habilidades sociales, el autoconcepto y la inteligencia emocional sobre las dimensiones estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano. Las hipótesis en relación con los objetivos son: se espera no encontrar diferencias estadísticamente significativas en las variables del estudio entre estudiantes de secundaria y de ciclos formativos al encontrarse en el período evolutivo de la adolescencia (aunque el profesorado percibe la necesidad de abordar en el temario más cuestiones sobre afrontamiento centrado en las emociones); se espera que el autoconcepto, las habilidades sociales y la inteligencia emocional sean predictores positivos y significativos de estrategias productivas, mientras que serán predictores negativos de estrategias improductivas de afrontamiento.

Método

Participantes

La muestra inicial fue de 170 participantes (16 datos perdidos). La muestra final fue de 154 estudiantes de ESO ($n = 114$; 74%) y ciclos formativos ($n = 40$; 26%) de entre 13 y 24 años ($M = 13.75$ y $DT = 1.30$) de 2.º, 3.º, 4.º de ESO y ciclos formativos (Gestión Administrativa, Farmacia y Parafarmacia, Administración y Finanzas; Proyectos de Edificación). Se trabajó con una muestra incidental equilibrada según el género.

Instrumentos

Cuestionario sobre habilidades sociales (Torbay, Muñoz de Bustillo y Hernández, 2001). Consta de 20 ítems. Las respuestas son: «nunca», «muy pocas veces», «alguna vez», «a menudo» y «siempre». Los puntajes altos indican mejores habilidades sociales. El instrumento presenta una fiabilidad adecuada ($\alpha = .82$).

Escala multidimensional de Autoconcepto (AF-5) (García y Musitu, 2001). Consta de 30 ítems según una escala de 1 (total desacuerdo) a 99 (total grado de acuerdo) que miden 5 dimensiones del autoconcepto: académico-laboral, social, emocional, familiar y físico, con alfas en esta muestra de .84, .69, .46, .74 y .75, respectivamente.

Escala de Afrontamiento (EA) (Morales et al., 2012) adaptada para tal fin. Consta de 35 ítems (3 opciones de respuesta: «nunca», «algunas veces» y «muchas veces»). Evalúa 9 estrategias de afrontamiento ante problemas cotidianos de los ámbitos escolar/social, familiar y salud; distinguiendo entre *afrontamiento productivo*: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, actitud positiva; y *afrontamiento improductivo*: indiferencia, conducta agresiva, reservarse el problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual. La consistencia interna en la muestra oscila entre .61 y .83.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), para evaluar inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003). Adaptación a población española del *Trait Meta-Mood Scale* desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Evalúa el metaconocimiento del estado de las emociones. Consta de 3 dimensiones de 8 ítems cada una: atención emocional ($\alpha = .89$), claridad de sentimientos ($\alpha = .80$) y reparación emocional ($\alpha = .77$), y también permite obtener puntuación total ($\alpha = .82$).

Procedimiento

Se informó a los responsables de los centros solicitando los permisos/consentimientos informados. Los instrumentos se aplicaron colectivamente en las distintas clases. Se clarificó en voz alta la forma de responder los cuestionarios asegurándose de que se cumpliera con el anonimato, el carácter voluntario y la confidencialidad.

Análisis de datos

Se utilizó un diseño ex post facto. El análisis se realizó con el paquete estadístico informatizado SPSS 22.0. Se realizó una exploración (estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov) de las variables del estudio. Se comprobó mediante análisis de residuos que los datos se ajustaban bien a los supuestos del modelo de regresión lineal. Tras comprobar el cumplimiento de los supuestos de aplicación de las técnicas de análisis utilizadas (independencia y no colinealidad de variables predictoras para regresión lineal múltiple, supuestos de normalidad para correlación de Pearson) se analizaron las relaciones entre las variables cuantitativas, mediante el análisis de correlación de Pearson y la regresión lineal.

Se realizaron análisis descriptivos y correlación de Pearson entre las variables. Se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de analizar diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de ESO y de ciclos formativos en las variables evaluadas.

También se realizaron análisis de regresión lineal (métodos Enter y Stepwise) de las dimensiones estrategias de afrontamiento a partir de los predictores habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional y sus dimensiones.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos según nivel educativo y correlaciones estadísticamente significativas

Afrontamiento	ESO		Ciclos		Correlaciones									
	M	DT	M	DT	HS	AL	S	E	FI	TMMS-24	AE	CS	RE	
SA	8.9	1.8	9.1	1.7	43***	16*								
CP	8.2	1.9	8.7	3.3										
BIG	8.1	1.8	8.0	1.6			16*				19*			
AP	8.8	1.8	9.1	1.7	31***	20*				.20*		19*	32***	
I	5.9	1.6	5.8	1.5				-16*	-18*		-19*			
CA	6.5	1.8	6.7	1.7									-29***	
RP	7.6	2.2	8.0	2.0										
EC	5.4	1.4	5.8	1.1										
ECO	7.3	1.8	7.3	1.4					-16*					
ACP	33.9	5.7	34.9	5.6								17*		
AI	32.5	6.8	33.5	5.3					-18*					
Hab. Sociales			M		DT			M			DT			
HS			78.4		8.9			77.7			8.9			
AF-5		M		DT		M		DT		M		DT		
AF-5		1,345.5		340.5		1,323.6		398.7		1,323.6		398.7		
AL		333.7		107.3		338.4		123.5		338.4		123.5		
S		291.1		106.6		281.7		107.6		281.7		107.6		
E		233.4		100.0		232.3		108.0		232.3		108.0		
F		212.8		131.5		198.5		116.6		198.5		116.6		
FI		279.4		105.5		281.2		118.5		281.2		118.5		
TMMS-24			M		DT			M			DT			
TMMS-24			82.7		10.3			82.1			13.4			
AE			28.2		6.4			27.8			6.2			
CS			26.5		5.1			26.1			5.6			
RE			28.0		5.6			28.2			5.6			

ACP: afrontamiento centrado en el problema; AE: atención emocional; AI: afrontamiento improductivo; AL: autoconcepto académico-laboral; AP: actitud positiva; BIG: búsqueda de información y guía; CA: conducta agresiva; CP: comunicar el problema; CS: claridad de sentimientos; DT: desviación típica; E: emocional; EC: evitación cognitiva; ECO: evitación conductual; F: familiar; FI: físico; HS: habilidades sociales; I: indiferencia; M: media; RE: reparación emocional; RP: reservarse el problema; S: social; SA: solución activa; TMMS-24: puntuación total en la *Trait Meta-Mood Scale*.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

Resultados

Se procedió a la eliminación completa de los datos de aquellos sujetos que no habían completado alguna escala.

La **tabla 1** aporta los estadísticos descriptivos y el análisis correlacional de las escalas. Puede destacarse que estrategias productivas se asocian positivamente con autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional, y afrontamiento improductivo correlaciona inversamente con autoconcepto físico.

En la **tabla 2** se presentan los resultados de aplicar la prueba *t* de Student para estudiar las diferencias en las variables del estudio según el nivel educativo. No se encuentra ninguna diferencia significativa entre alumnos de ESO y de ciclos formativos.

A continuación se presentan los modelos de regresión de las estrategias de afrontamiento sobre las dimensiones habilidades sociales, AF-5 y TMMS-24 (Mod. 1: método

Enter; Mod. 2: método Stepwise), así como sobre las dimensiones primarias del estudio (Mod. 3: método Enter; Mod. 4: método Stepwise) que resultan estadísticamente significativas.

La **tabla 3** aporta los modelos de regresión de «solución activa». Según el Mod. 1 ($F_{3,139} = 11,992$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .19$), el único predictor significativo es habilidades sociales, que se confirma en el Mod. 2 ($F_{1,141} = 32.889$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .18$). El valor positivo de la pendiente indica que un aumento en habilidades sociales se asocia con un incremento en solución activa.

El Mod. 3 ($F_{9,130} = 5.464$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .22$) solo arroja un predictor significativo, habilidades sociales, seleccionado en el Mod. 4 ($F_{1,138} = 33.332$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .19$).

La **tabla 4** aporta los modelos de regresión de «comunicar el problema». El modelo sobre las dimensiones habilidades sociales, AF-5 y TMMS-24 (Mod. 1) no resultó estadísticamente significativo ($F_{3,139} = .569$; $p = .636$; $R^2_{adj} = .00$), por lo

Tabla 2 Contraste de medias (pruebas *t* de Student) para analizar diferencias entre ESO y ciclos formativos

Afrontamiento	Prueba <i>t</i> de Student			
	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
SA	-.743	152	.459	.06
CP	-1.157	152	.249	.09
BIG	.264	152	.792	.02
AP	-.838	151	.404	.07
I	.414	151	.680	.03
CA	-.359	151	.720	.03
RP	-1.043	152	.299	.08
EC	-1.662	84.4	.100	.13
ECO	.287	150	.774	.02
ACP	-.966	152	.335	.08
AI	-.873	152	.384	.07
Hab. Sociales	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
HS	.425	151	.671	.03
AF-5	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
AL	-.227	151	.821	.02
S	.478	152	.634	.04
E	.062	152	.950	.01
F	.608	152	.544	.05
FI	-.090	150	.928	.01
TMMS-24	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
TMMS-24	.276	142	.783	.02
AE	.296	142	.768	.02
CS	.467	142	.641	.04
RE	-.223	142	.824	.02

ACP: afrontamiento centrado en el problema; AE: atención emocional; AI: afrontamiento improductivo; AL: autoconcepto académico-laboral; AP: actitud positiva; BIG: búsqueda de información y guía; CA: conducta agresiva; CP: comunicar el problema; CS: claridad de sentimientos; *d*: estadístico de tamaño del efecto *d* de Cohen; E: emocional; EC: evitación cognitiva; ECO: evitación conductual; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; F: familiar; FI: físico; *gl*: grados de libertad; HS: habilidades sociales; I: indiferencia; *p*: nivel de significación; RE: reparación emocional; RP: reservarse el problema; S: social; SA: solución activa; *t*: estadístico *t* de Student para 2 muestras independientes; TMMS-24: puntuación total en la *Trait Meta-Mood Scale*.

que ningún predictor se ha seleccionado y no se presenta esta información.

El Mod. 2 ($F_{9,130} = 1.413$; $p = .189$; $R^2_{adj} = .03$) solo arroja un predictor significativo, autoconcepto emocional, seleccionado en el Mod. 3 ($F_{1,138} = 7.309$; $p < .008$; $R^2_{adj} = .04$). La pendiente positiva muestra que un aumento en autoconcepto emocional se asocia con un aumento en comunicar el problema.

La tabla 5 aporta los modelos de regresión de «búsqueda de información». Según el Mod. 1 ($F_{3,139} = 4.696$; $p = .004$; $R^2_{adj} = .07$), el único predictor significativo de búsqueda de información es habilidades sociales, que se confirma en el Mod. 2 ($F_{1,141} = 8.296$; $p < .005$; $R^2_{adj} = .05$). El valor positivo de la pendiente indica que un aumento en habilidades sociales se asocia con un incremento en búsqueda de información.

Tabla 3 Regresión de «solución activa» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 1	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	.56		.715	-2.47	3.60
Habilidades sociales	.08	.41	.000	.05	.11
Mod. 2	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	2.03		.096	-.37	4.43
Habilidades sociales	.09	.43	.000	.06	.12
Mod. 3	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	1.17		.451	-1.90	4.24
Habilidades sociales	.08	.39	.000	.04	.11
Mod. 4	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	2.06		.090	-.32	4.45
Habilidades sociales	.09	.44	.000	.06	.12

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; *p*: nivel de significación crítica.

Tabla 4 Regresión de «comunicar el problema a otros» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 2	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	5.84		.014	1.20	10.48
Emocional	.01	.25	.013	.00	.01
Mod. 3	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	7.12		.000	6.12	8.11
Emocional	.01	.22	.008	.00	.01

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; *p*: nivel de significación crítica.

El Mod. 3 ($F_{9,130} = 2.513$; $p = .011$; $R^2_{adj} = .09$) solo arroja 2 predictores significativos, habilidades sociales y autoconcepto emocional, seleccionados en el Mod. 4 ($F_{2,137} = 7.833$; $p = .001$; $R^2_{adj} = .09$). Ambos se relacionan positivamente con búsqueda de información.

Los modelos de regresión de «actitud positiva» (tabla 6) indican que, según el Mod. 1 ($F_{3,138} = 5.641$; $p = .001$; $R^2_{adj} = .09$), el único predictor significativo de actitud positiva es habilidades sociales, confirmado en el Mod. 2 ($F_{1,140} = 14.491$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .09$). El valor positivo de la pendiente indica que un aumento en habilidades sociales se asocia con un incremento en actitud positiva.

El Mod. 3 ($F_{9,129} = 4.231$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .17$) arroja 3 predictores significativos, habilidades sociales, autoconcepto académico-laboral y reparación emocional, todos ellos con pendiente positivas. Se seleccionaron 4 predictores: habilidades sociales, autoconcepto académico-laboral, autoconcepto familiar y reparación en el Mod. 4 ($F_{4,134} = 9.025$;

Tabla 5 Regresión de «búsqueda de información y guía» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 1	B	β	p	IC95%	
Constante	1.91		.250	-1.36	5.18
Habilidades sociales	.04	.21	.017	.01	.08
Mod. 2	B	β	p	IC95%	
Constante	4.29		.001	1.68	6.90
Habilidades sociales	.05	.24	.005	.02	.08
Mod. 3	B	β	p	IC95%	
Constante	1.69		.324	-1.69	5.08
Habilidades sociales	.05	.22	.014	.01	.08
Emocional	.00	.21	.031	.00	.01
Mod. 4	B	β	p	IC95%	
Constante	2.51		.090	-.39	5.41
Habilidades sociales	.06	.29	.001	.03	.09
Emocional	.00	.22	.008	.00	.01

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; p : nivel de significación crítica.

Tabla 6 Regresión de «actitud positiva» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 1	B	β	p	IC95%	
Constante	2.96		.062	-.15	6.08
Habilidades sociales	.05	.27	.002	.02	.09
Mod. 2	B	β	p	IC95%	
Constante	4.19		.001	1.74	6.65
Habilidades sociales	.06	.31	.000	.03	.09
Mod. 3	B	β	p	IC95%	
Constante	3.71		.018	.64	6.78
Habilidades sociales	.04	.21	.013	.01	.07
Académico-laboral	.00	.18	.032	.00	.01
Familiar	.00	-.16	.053	.00	.00
Reparación emocional	.08	.26	.003	.03	.13
Mod. 4	B	β	p	IC95%	
Constante	3.08		.022	.46	5.70
Reparación emocional	.08	.26	.001	.03	.13
Habilidades sociales	.04	.21	.010	.01	.07
Académico-laboral	.00	.18	.022	.00	.01
Familiar	.00	-.16	.042	.00	.00

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; p : nivel de significación crítica.

Tabla 7 Regresión de «indiferencia» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 2	B	β	p	IC95%	
Constante	8.57		.000	5.61	11.52
Académico-laboral	.00	-.18	.045	.00	.00
Familiar	.00	.18	.037	.00	.00
Físico	.00	-.22	.016	-.01	.00
Mod. 3	B	β	p	IC95%	
Constante	8.41		.000	7.05	9.78
Físico	.00	-.22	.011	-.01	.00
Académico-laboral	.00	-.19	.025	.00	.00
Familiar	.00	.18	.032	.00	.00
Atención emocional	-.04	-.17	.038	-.08	.00

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; p : nivel de significación crítica.

$p < .001$; $R^2_{adj} = .19$). Solo autoconcepto familiar se relaciona de forma inversa con la puntuación en actitud positiva.

La **tabla 7** aporta los modelos de regresión de «indiferencia». Según el Mod. 1 ($F_{3,139} = 2.085$; $p = .105$; $R^2_{adj} = .02$), no existen predictores significativos entre estas variables.

El Mod. 2 ($F_{9,130} = 2.674$; $p = .007$; $R^2_{adj} = .10$) arroja 3 predictores significativos: autoconcepto académico-laboral, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. Se seleccionaron los predictores autoconcepto académico-laboral, familiar y físico, así como atención emocional (Mod. 3: $F_{4,135} = 5.915$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .12$). Únicamente autoconcepto familiar se asocia positivamente con indiferencia.

La **tabla 8** aporta los modelos de regresión de «conducta agresiva». Según el Mod. 1 ($F_{3,138} = 2.179$; $p = .093$; $R^2_{adj} = .02$), el único predictor significativo de conducta agresiva es habilidades sociales, confirmado en el Mod. 2 ($F_{1,140} = 5.256$; $p = .023$; $R^2_{adj} = .03$), el único seleccionado. El valor negativo de la pendiente indica que un aumento en habilidades sociales se asocia con un descenso en conducta agresiva.

El Mod. 3 ($F_{9,130} = 5.464$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .22$) solo arroja 2 predictores significativos, autoconcepto familiar y reparación emocional. Por el método Stepwise se seleccionaron los predictores reparación emocional y atención emocional (Mod. 4: $F_{2,136} = 9.926$; $p < .001$; $R^2_{adj} = .12$), el primero con pendiente negativa.

La **tabla 9** aporta los modelos de regresión de «reservarse el problema». El modelo sobre las dimensiones habilidades sociales, AF-5 y TMMS-24 (Mod. 1) no resultó estadísticamente significativo ($F_{3,139} = .236$; $p = .871$; $R^2_{adj} = .00$).

El Mod. 2 ($F_{9,130} = 1.072$; $p = .388$; $R^2_{adj} = .01$) solo arroja un predictor significativo, autoconcepto familiar, el único seleccionado en el Mod. 3 ($F_{1,138} = 4.425$; $p = .037$; $R^2_{adj} = .02$). La pendiente positiva muestra que un aumento en autoconcepto familiar se asocia con un aumento en reservarse el problema.

Del modelo de «evitación cognitiva» no hay ningún predictor significativo.

Tabla 8 Regresión de «conducta agresiva» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 1	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	10.67		.000	7.42	13.93
Habilidades sociales	-.03	-.18	.049	-.07	.00
Mod. 2	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	9.53		.000	6.97	12.09
Habilidades sociales	-.04	-.19	.023	-.07	-.01
Mod. 3	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	10.22		.000	7.07	13.36
Familiar	.00	.17	.036	.00	.00
Reparación emocional	-.08	-.25	.004	-.13	-.02
Mod. 4	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	7.94		.000	6.11	9.78
Reparación emocional	-.10	-.32	.000	-.15	-.05
Atención emocional	.05	.18	.025	.01	.09

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; *p*: nivel de significación crítica.

Tabla 9 Regresión de «reservarse el problema» para sí mismo a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 2	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	8.44		.000	4.03	12.84
Familiar	.00	.21	.022	.00	.01
Mod. 3	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	7.05		.000	6.34	7.76
Familiar	.00	.18	.037	.00	.01

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; *p*: nivel de significación crítica.

Por último, se presentan los modelos de regresión de «evitación conductual» (tabla 10). El modelo sobre las dimensiones habilidades sociales, AF-5 y TMMS-24 (Mod. 1) no resultó estadísticamente significativo ($F_{3,138} = .494$; $p = .687$; $R^2_{adj} = .00$).

El Mod. 2 ($F_{9,129} = 1.488$; $p = .159$; $R^2_{adj} = .03$) solo arroja un predictor significativo, autoconcepto físico, el único seleccionado en el Mod. 3 ($F_{1,137} = 5.150$; $p = .025$; $R^2_{adj} = .03$). La pendiente negativa muestra que un aumento en autoconcepto físico se asocia con un descenso en evitación conductual.

Discusión

Aunque no puede hablarse de relaciones causales, los resultados del estudio exhiben: relaciones positivas entre estrategias productivas de afrontamiento y autoconcepto

Tabla 10 Regresión de «evitación conductual» a partir de las variables habilidades sociales, autoconcepto e inteligencia emocional

Mod. 2	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	6.60		.000	3.42	9.79
Físico	.00	-.25	.009	-.01	.00
Mod. 3	B	β	<i>p</i>	IC95%	
Constante	8.14		.000	7.38	8.90
Físico	.00	-.19	.025	-.01	.00

B: estimadores de los coeficientes de regresión; β : estimadores de los coeficientes de regresión tipificados; IC95%: intervalo de confianza al 95% para B; Mod.: modelo; *p*: nivel de significación crítica.

académico, habilidades sociales e inteligencia emocional; relaciones inversas entre autoconcepto académico con indiferencia; y entre inteligencia emocional (reparación emocional) con conducta agresiva; efectos directos positivos de habilidades sociales y algunas dimensiones del autoconcepto sobre estrategias productivas como búsqueda de información; y efectos directos negativos de habilidades sociales y autoconcepto sobre estrategias improductivas. Otros estudios/modelos teóricos previos (Downey et al., 2010; Wang et al., 2016) plantean que la inteligencia emocional incluye componentes unidos al afrontamiento; esperando que la inteligencia emocional intrapersonal se asocie con mayor capacidad de gestión del estrés; mientras que la inteligencia emocional interpersonal se espera que esté vinculada con mayor empleo de estrategias de búsqueda de apoyo, en coherencia con los datos obtenidos.

Los resultados demuestran efectos positivos significativos del autoconcepto académico sobre estrategias productivas como búsqueda de información, solución activa y actitud positiva; resultado congruente con investigaciones previas (Ballester et al., 2006; Carver et al., 1989). También se encuentra, al igual que en otros estudios (Compas et al., 2004), que el autoconcepto negativo se relaciona con el empleo de estrategias improductivas. Asimismo, otra investigación (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015) encuentra relaciones entre implicación familiar percibida y autoconcepto, y autoconcepto académico y logro académico.

El autoconcepto familiar ejerce un efecto positivo sobre la estrategia indiferencia. En ese sentido, puede señalarse que el papel que ejercen determinadas estrategias improductivas como la evitación e indiferencia (Morales y Trianes, 2012) no está claro, ya que el afrontamiento se considera situacional y las estrategias empleadas ante un problema pueden diferir de las que se emplean en otro; y ante determinadas situaciones familiares (donde resulta compleja la solución activa del problema), incluso dichas estrategias podrían resultar más funcionales que otras consideradas a priori más eficaces.

Respecto a las habilidades sociales, se encontraron efectos positivos de estas sobre estrategias productivas, así como efectos negativos sobre estrategias improductivas como la conducta agresiva. Estos datos son coherentes con estudios que señalan que la conducta agresiva se asocia con

dificultades en las relaciones interpersonales (Morales et al., 2012).

En alguna investigación (Wang et al., 2016) se considera la importancia de evaluar estrategias específicas de afrontamiento. En este estudio se emplea una escala con vinculación coherente con el modelo teórico para la evaluación específica del afrontamiento del estrés cotidiano.

Algunas limitaciones contemplarían el escaso tamaño muestral y lo ideal de acometer un diseño longitudinal. Asimismo, es necesario aplicar instrumentos autoinformados por profesorado y familiares que sigan demostrando garantías de fiabilidad y validez.

Se propone continuar preparando un proyecto que amplíe la muestra para mayor capacidad de generalización contemplando otras variables como el *mindfulness* para afrontar el estrés (no en términos de productivo o improductivo), así como la conducta solidaria para examinar si aquellos sujetos con más comportamientos prosociales utilizan estrategias más productivas.

Como conclusión, cabe señalar la relevancia de estos datos para mejorar las orientaciones a adolescentes con intervenciones psicoeducativas/programas que ayuden al afrontamiento de posibles transiciones y reducir la sintomatología derivada de estresores cotidianos, como puede resultar evidente revisando algún estudio (Downey et al., 2010).

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5, 293–311. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 23–29.
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1–22.
- Carver, C., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.
- Compas, B., Connor-Smith, J. y Jaser, S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: Implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 21–31.
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20–29. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Encina, Y. y Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 33(2), 364–385.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251–254.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gutiérrez, P. y Morales, F. (2016). Cuestión de emociones en Formación Profesional. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(Esp. 7), 803–823.
- Martin, A. y Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Morales, F. y Trianes, M. (2012). *Afrontamiento en la infancia: evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morales, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M. y Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de afrontamiento para niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28, 475–483.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington DC: American Psychological Association.
- Torbay, A., Muñoz de Bustillo, M. y Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: Qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Aula Abierta*, 78, 1–17.
- Wang, Y., Xie, G. y Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality*, 44, 853–864. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853>