

Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad

Oihane Fernández-Lasarte, Estibaliz Ramos-Díaz e Inge Axpe Sáez
Universidad del País Vasco (España)

El apoyo social percibido contribuye al desarrollo y al rendimiento académico del alumnado. Asimismo, la investigación sugiere la relación positiva e influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Así, los objetivos de este estudio son: a) examinar las relaciones entre el apoyo social percibido, la inteligencia emocional y el rendimiento académico; y b) analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional y de ambas variables sobre el rendimiento académico. Participan 419 estudiantes de la Universidad del País Vasco con edades entre 18 y 40 años ($M=20.45$; $DT=3.31$), 27% chicos y 73% chicas. Se emplean las siguientes escalas: Escala de Apoyo Social Percibido (AFA), *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS), *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) y Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10). Se procede con análisis correlacionales y de regresión múltiple. Los resultados muestran las asociaciones más altas entre el apoyo del profesorado con el rendimiento académico, el apoyo familiar con la reparación emocional y la reparación emocional con el rendimiento académico. Igualmente, destaca la capacidad explicativa del apoyo del profesorado sobre el rendimiento académico, del apoyo familiar sobre la claridad emocional y la reparación emocional, y de la reparación emocional sobre el rendimiento académico.

Palabras clave: Apoyo social percibido, inteligencia emocional, rendimiento académico, alumnado universitario.

Academic performance, perceived social support and emotional intelligence at the university. Perceived social support contributes to the students' development and academic performance. Likewise, previous research suggests a positive relationship and influence of emotional intelligence on academic performance. Thus, the purpose of this study is twofold: a) to examine the relationship between perceived social support, emotional intelligence, and academic performance; and b) to analyze the predictive capacity of perceived social support on emotional intelligence and both variables on academic performance. A total of 419 students from the University of the Basque Country participate in this study, with ages between 18 and 40 years ($M=20.45$; $SD=3.31$), 27% boys and 73% girls. The following scales are used: Perceived Social Support Scale (AFA), Teacher and Classmate Support Scale (TCMS), Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), and Brief School Adjustment Scale (EBAE-10). Correlational and multiple regression analyzes are applied. The results show the highest associations between teacher support and academic performance, family support with emotional repair, and academic performance with emotional repair. Worth noting is the explanatory capacity of the teacher support on academic performance, family support on emotional clarity and emotional repair, and emotional repair on academic performance.

Keywords: Perceived social support, emotional intelligence, academic performance, university students.

A lo largo de la trayectoria educativa del alumnado la falta de ajuste escolar, el fracaso y el abandono escolar vienen acompañados de un mal rendimiento. Así, un buen rendimiento académico es un indicador de ajuste escolar o de adaptación positiva al contexto educativo (Moral, Sánchez, y Villarreal, 2010; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012). El rendimiento académico se define como el conocimiento reflejado en una disciplina tomando como referencia la edad y el nivel de la media (Torres y Rodríguez, 2006). Es un constructo multifactorial en el que intervienen factores personales y contextuales (Lee y Shute, 2010; Rosário et al., 2012; Rosário, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso, y Múñiz, 2014).

Entre los factores contextuales, el apoyo social percibido es definido como la información percibida por la persona, por la cual se siente cuidada, valorada, querida y parte de una red social con responsabilidades compartidas (Cobb, 1976). También es operacionalizado mediante la percepción subjetiva de la disponibilidad de la red social y de la satisfacción con el apoyo social (Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983). Además, comprende las funciones expresiva o emocional e instrumental -informativa y material- (Lin, 1986; Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981). Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005) resultan fundamentales para el alumnado los tres microsistemas - familia, profesorado e iguales- que contribuyen a su desarrollo así como a su rendimiento académico (Lam et al., 2012).

La inteligencia emocional (IE) es conceptualizada formalmente por primera vez como "la capacidad para supervisar, discriminar y usar las emociones para guiar el pensamiento y la acción" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Los citados autores formulan posteriormente el modelo de las cuatro ramas, según el cual la IE se define como las cuatro habilidades jerárquicas de percibir la emoción, usarla para facilitar el pensamiento, comprenderla y regularla (Mayer y Salovey, 1997). Cabe destacar la existencia de otros modelos de la IE que la definen como rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2001). Sin embargo, en ambos modelos las dimensiones tienden a repetirse. En este estudio se adopta la perspectiva de la IE como habilidad en base a su potencial educativo, la IE de puede aprender y entrenar. Una alta IE se relaciona y predice un mejor rendimiento académico (Guil y Gil-Olarte, 2007).

Las investigaciones de los últimos años evidencian que el apoyo social percibido tiene relación y capacidad explicativa sobre la IE. Existen relaciones significativas y positivas entre el apoyo social percibido y la IE, con mayor intensidad por parte de la habilidad regulación emocional (Di Fabio y Kenny, 2012). En otra investigación también se halla relación e influencia mutua entre la habilidad de identificación de las emociones y el apoyo social percibido (Rowell, Ciarrochi, Deane, y Heaven, 2016). Cuando se atienden a las fuentes del apoyo social, es la familia la que mayor relación y efecto tiene sobre la reparación emocional y la claridad emocional, seguida de las amistades (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015).

Asimismo, el apoyo social percibido tiene relación y efecto sobre el rendimiento académico del alumnado universitario (Li, Han, Wang, Sun, y Cheng, 2018). En los diversos estudios los resultados encontrados entre las fuentes del apoyo social y el rendimiento académico son dispares. Se ha encontrado que el apoyo familiar, el apoyo del profesorado y el apoyo de las amistades se relacionan de mayor a menor intensidad con el rendimiento académico (Tayfur y Ulupinar, 2016). No obstante, en otros trabajos la evidencia apoya la relación entre el apoyo de las amistades y el rendimiento académico (Oranye, Ezeah, y Ahmad, 2017) y muestran que el apoyo de las amistades repercute en mayor medida, seguido de la familia y del profesorado (Chen, Chen, Hu, y Wang, 2015). También existen investigaciones en las que se ha encontrado que el apoyo del profesorado es el que mantiene la mayor relación y efecto sobre el rendimiento académico del alumnado, seguido del apoyo familiar (Dupont, Galand, y Nils, 2015; Lam et al., 2012).

Igualmente, se ha encontrado que la IE se asocia positivamente y tiene capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado universitario (Perera y DiGiacomo, 2013, 2015; Ranjbar, Khademi, y Areshtanab, 2017; Sánchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013). Entre las habilidades de la IE, en una investigación destacan la regulación y la percepción emocional (Lanciano y Curci, 2014) y en otros estudios sobresale la regulación de las emociones como la que mayor relación y capacidad predictiva presenta sobre el rendimiento académico del alumnado (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011).

De esta manera, en vista de que los resultados no son del todo concluyentes, los objetivos de este estudio son: a) examinar las relaciones entre el apoyo social percibido - apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades-, la IE -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- y el rendimiento académico; y b) analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la IE y de ambas variables sobre el rendimiento académico.

Las hipótesis formuladas son: a) existen relaciones significativas y positivas entre el apoyo social percibido, la IE y el rendimiento académico; y b) el apoyo social percibido predice la IE, y ambas variables predicen el rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participan 419 estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) con edades entre 18 y 40 años ($M=20.45$; $DT=3.31$), 27% chicos y 73% chicas. En concreto, el 66% del alumnado pertenece a la adolescencia tardía (18-20 años) y el 34% a la juventud o adultez temprana (21-40 años) (Feldman, 2007). Asimismo, 5 personas no cumplieron sus datos en las variables sexo y edad, dando lugar a 5 valores perdidos (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de participantes por Sexo y Edad

Sexo	18-20	21-40	Total
Chicos	77 (18.6%)	35 (8.5%)	112 (27.1%)
Chicas	196 (47.3%)	106 (25.6%)	302 (72.9%)
Total	273 (65.9%)	141 (34.1%)	414 (100%)

Instrumentos

La subescala de Apoyo de Profesorado del instrumento *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS; Torsheim, Wold, y Samdal, 2000) presenta 4 ítems con formato Likert de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo) para evaluar el trato justo, la ayuda, el interés y la amabilidad del profesorado hacia el alumnado. La fiabilidad de la validación original de la subescala es $\alpha=.77-.81$, mientras que con los datos de este estudio es $\alpha=.73$.

La escala de *Apoyo Familiar y de Amistades* (AFA-R; González y Landero, 2014) tiene 14 ítems con 5 rangos de respuesta (1=nunca a 5=siempre), y dos factores; apoyo familiar (7 ítems) y apoyo de amistades (7 ítems). Los ítems analizan la satisfacción y la disponibilidad percibida por el alumnado ante la necesidad de hablar así como recibir ayuda y afecto por parte de su familia y amistades. La consistencia interna de la escala original es $\alpha=.92$ y $\alpha=.89$ y en esta investigación es $\alpha=.83$ y $\alpha=.82$ para el apoyo familiar y el apoyo de amistades, respectivamente.

El instrumento *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995) cuenta con 24 ítems y escala Likert de 5 opciones de respuesta (1=nada de acuerdo a 5=totalmente de acuerdo) para medir sus tres dimensiones; atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Esto es, la percepción, la comprensión y el empleo de estrategias de regulación de las propias emociones. La validación castellana del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) muestra coeficientes de fiabilidad de $\alpha=.90$ para las escalas de atención emocional y de claridad emocional y $\alpha=.86$ para la de reparación emocional, y con los datos de esta muestra la consistencia interna es $\alpha=.91$, $\alpha=.90$ y $\alpha=.85$ para las de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, respectivamente.

Por último, la subescala de rendimiento académico de la *Escala Breve de Ajuste Escolar* (EBAE-10; Moral et al., 2010) consta de 3 ítems y 6 grados de respuesta (1=completamente en desacuerdo a 6=completamente de acuerdo) para examinar la percepción de autoeficacia, motivación y buenas calificaciones. El alfa de Cronbach en la versión original de la subescala es $\alpha=.78$ y en este trabajo es $\alpha=.70$.

Procedimiento

La muestra es seleccionada por muestreo de conveniencia, debido a la accesibilidad al alumnado por parte de las investigadoras, al ser estas docentes de la universidad. Se eligen grupos de diferentes edades, abarcando los diferentes niveles del

grado y del máster universitario, con el objetivo de representar la adolescencia tardía y la juventud. Se pide permiso al profesorado para cumplimentar en horario lectivo los cuestionarios en formato electrónico en el aula de informática de la facultad. La duración es aproximadamente de media hora para evitar el cansancio y se aplica a todo el grupo simultáneamente para asegurar la homogeneidad y la igualdad de condiciones. Al alumnado se le pide su participación voluntaria y se garantiza su anonimato para evitar el efecto de la deseabilidad social en sus respuestas. Además, se sigue el procedimiento de ciego único, a través del cual los sujetos desconocen los objetivos del estudio para disminuir las expectativas y la reactividad.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se llevan a cabo por medio del programa SPSS versión 24. En primer lugar, la existencia de pocos valores ausentes y *outliers* conlleva la decisión de no imputarlos ni eliminarlos debido a que representan a la muestra de estudio. En segundo lugar, se comprueba el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas del modelo lineal general. Los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk junto con la prueba de Levene indican el incumplimiento de la normalidad y la presencia de grupos heterocedásticos. Sin embargo, la inspección visual de los histogramas permite observar que los datos se ajustan al eje de normalidad, con una distribución que se asemeja a la campana de Gauss. Asimismo, los índices de asimetría y curtosis no exceden los valores $|2|$ y $|3|$, por lo que no suponen una asimetría grave ni una curtosis severa. Es por ello que se adopta la decisión del uso de pruebas paramétricas, debido a que son pruebas robustas siempre que no exista violación grave de los supuestos (Chok, 2010; West, Finch, y Curran, 1995). Además, los niveles de tolerancia y los factores de inflación de varianza garantizan la ausencia de colinealidad entre las variables regresoras. Igualmente, es posible asumir la normalidad y la homocedasticidad de los residuos mediante la inspección visual de los histogramas, los gráficos P-P normal y los diagramas de dispersión, así como a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Por todo ello se opta por emplear el análisis de regresión.

Finalmente, los análisis estadísticos efectuados son las correlaciones bivariadas de Pearson para analizar la asociación entre las variables -apoyo social percibido, IE y rendimiento académico-, así como su dirección e intensidad, y la regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos, para examinar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la IE y de ambas variables sobre el rendimiento académico. En todos los análisis citados son excluidos los casos con valores perdidos en las variables examinadas.

RESULTADOS

Las correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables objeto de estudio, esto es, entre el apoyo social percibido -apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades-, la IE -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- y el rendimiento académico se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones entre el apoyo social percibido, la IE y el rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7
1.Apoyo profesorado	-						
2.Apoyo familiar	.146*	-					
3.Apoyo amistades	.207**	.322**	-				
4.Atención emocional	.100	.102*	.108*	-			
5.Claridad emocional	.102	.179**	.128**	.362**	-		
6.Reparación emocional	.082	.218**	.167**	.162**	.445**	-	
7.Rendimiento académico	.319**	.142**	.160**	.138**	.142**	.152**	-

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

Los resultados indican que todas las relaciones son positivas y significativas, excepto las que tienen lugar entre las tres dimensiones de la IE -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- y el apoyo del profesorado, que no alcanzan la significación estadística. Por otro lado, la asociación con mayor intensidad se da entre el apoyo del profesorado y el rendimiento académico, seguida del apoyo familiar con la reparación emocional y la claridad emocional. En cuanto a la relación entre la IE y el rendimiento académico, la dimensión reparación emocional es la que mantiene una asociación más fuerte con el rendimiento académico. A continuación, la regresión lineal múltiple posibilita conocer, en primer lugar, la capacidad predictiva del apoyo social percibido -apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades- sobre la IE -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- y, en segundo lugar, sobre el rendimiento académico. En tercer lugar, se toman como variables predictoras las dimensiones de la IE para comprobar su capacidad explicativa sobre el rendimiento académico (ver tabla 3).

Tabla 3. Capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE y de ambas variables sobre el rendimiento académico

Variable predictora	R^2	ΔR^2	Error Típico	Constante	β	t
Claridad emocional ($F=12.44^{***}$)						
Apoyo familiar	.062	.057	6.06	14.49	.250	3.53***
Reparación emocional ($F=8.23^{**}$)						
Apoyo familiar	.042	.037	6.28	17.17	.205	2.87**
Rendimiento académico ($F=14.01^{***}$)						
Apoyo profesorado	.101	.097	2.08	9.49	.282	4.04***
Apoyo amistades	.131	.122	2.05	7.01	.175	2.51*
Rendimiento académico ($F=7.84^{***}$)						
Reparación emocional	.023	.021	2.15	12.01	.133	2.73**
Atención emocional	.036	.032	2.14	10.96	.117	2.39*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la predicción de la atención emocional a partir del apoyo social percibido no entran variables en el modelo, por tanto, las fuentes de apoyo social percibido no logran predecir significativamente la atención emocional. En cuanto a la predicción de las otras dimensiones de la IE -claridad emocional y reparación emocional- es el apoyo familiar la única variable predictora. Sin embargo, según el baremo de Cohen (1988) (.020 pequeña, .13 moderada, .26 grande), la capacidad explicativa de ambos modelos es pequeña: $\Delta R^2=.057$ en la claridad emocional y $\Delta R^2=.037$ en la reparación emocional.

El rendimiento académico es explicado tanto por el apoyo del profesorado como por el apoyo de las amistades, con una capacidad predictiva moderada ($\Delta R^2=.122$) y con mayor peso explicativo por parte del apoyo del profesorado ($\beta=.282$) en comparación con el apoyo de las amistades ($\beta=.175$).

Por último, el rendimiento académico también es explicado por la reparación emocional y la atención emocional, con mayor importancia explicativa de la reparación emocional ($\beta=.133$) que de la atención emocional ($\beta=.117$) y, en esta ocasión, la capacidad predictiva del modelo es pequeña ($\Delta R^2=.032$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados apoyan las hipótesis formuladas casi en su totalidad. La primera hipótesis defendía la existencia de relaciones significativas y positivas entre el apoyo social percibido, la IE y el rendimiento académico. A su vez, la segunda hipótesis enunciaba la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la IE y de ambas sobre el rendimiento académico. Los datos confirman la primera hipótesis en todas las relaciones, excepto en las del apoyo del profesorado y las habilidades de la IE -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- que no resultan significativas. Las asociaciones más altas encontradas son entre el apoyo familiar con la reparación emocional y la claridad emocional, las cuales concuerdan con trabajos previos que resaltan el apoyo de la familia y la regulación emocional, seguidas del apoyo de las amistades y la claridad emocional (Azpiazu et al., 2015; Di Fabio y Kenny, 2012). En la investigación se muestra el apoyo de la familia y el apoyo de las amistades como proveedoras de apoyo emocional (Hombrados-Mendieta, Gómez-Jacinto, Domínguez-Fuentes, García-Leiva, y Castro-Travé, 2012), por ello tanto la familia como las amistades podrían ser favorecedoras de un mayor desarrollo de la IE. Asimismo, se acepta en parte la segunda hipótesis en cuanto a la capacidad explicativa del apoyo social percibido sobre la IE, puesto que es nuevamente el apoyo familiar el que logra predecir la claridad emocional y la reparación emocional. Por lo tanto, estos resultados sugieren que entre el alumnado universitario aún continúa siendo la familia la principal fuente o referente de vinculación emocional, por lo que ha de ofrecer apoyo para la mejora de la IE -la comprensión y la regulación adecuada de las emociones-.

Además, se sustentan la primera y segunda hipótesis respecto a la relación y la influencia del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico. Destaca el apoyo del profesorado, en primer lugar, en concordancia con estudios existentes (Dupont et al., 2015; Lam et al., 2012), y el apoyo de las amistades, en segundo lugar. Trabajos anteriores también apoyan la relación entre el apoyo de las amistades y el rendimiento académico (Oranye et al., 2017). La investigación corrobora el apoyo informacional brindado por el profesorado y los iguales, siendo el tipo de apoyo más frecuente y satisfactorio para el alumnado (Hombrados-Mendieta et al., 2012). De ahí la necesidad de fortalecer las relaciones de apoyo por parte del profesorado y entre el propio alumnado, para favorecer el rendimiento académico de todo el alumnado. El profesorado debe implicarse en su labor ofreciendo asesoramiento y guía al alumnado, disponibilidad en horas de tutorías, así como estableciendo relaciones cercanas que aporten confianza y seguridad al alumnado para solicitar ayuda y resolver problemas.

Por último, ambas hipótesis se cumplen en relación a la IE y al rendimiento académico. La reparación emocional es la habilidad con mayor peso, en consonancia con la investigación previa (Antonio-Agirre et al., 2015; MacCann et al., 2011). La capacidad de regular adecuadamente las emociones, por ejemplo minimizar las emociones negativas y evitar que bloqueen o perjudiquen la actividad intelectual, podría explicar su contribución al buen rendimiento académico. Al respecto, se considera fundamental el aprendizaje y el entrenamiento de la IE y, en especial, la mejora de la regulación emocional en el contexto académico (Bagheri, Kosnin, y Besharat, 2016). De hecho, la universidad podría ofrecer programas de intervención o cursos de entrenamiento de habilidades de la IE, entre ellas el trabajo específico de la regulación emocional, e, incluso, integrarlos en su plan docente.

Ahora bien, entre las limitaciones de este estudio, cabe señalar que se trata de una muestra desequilibrada entre chicas y chicos, debido al mayor número de mujeres en ciertos grados universitarios. De cara a futuras investigaciones, se podría equilibrar la muestra mediante la recogida de datos en otras especialidades con mayor presencia masculina o en las que ambos sexos estén más equilibrados.

Además de autoinformes, que ofrecen una medida subjetiva de la percepción del propio alumnado, se podrían emplear otras medidas objetivas de ejecución real y tener en cuenta las calificaciones del alumnado, así como otras fuentes de recogida de información como son las familias y el profesorado.

Asimismo, el corte transversal de esta investigación no permite establecer relaciones causales entre las variables objeto de estudio. Estudios longitudinales permitirían el seguimiento de la evolución del apoyo social percibido, la IE y el rendimiento académico a través de la edad y las diferentes etapas educativas. Sería interesante comparar estas variables en el alumnado extendiendo la investigación desde la

educación primaria hasta la edad adulta, teniendo en cuenta que la educación permanente es una realidad actual.

Finalmente, como perspectivas de futuro, se considera la inclusión de otras variables contextuales y psicoeducativas, como son los estilos educativos familiares y docentes, el autoconcepto y la implicación escolar. Igualmente, el empleo de programas de ecuaciones estructurales posibilitaría atender la naturaleza multicausal y compleja humana. En definitiva, se aboga por continuar con esta línea de investigación para crear un cuerpo de conocimiento que permita aplicar con garantía de éxito programas de intervención para el desarrollo y la educación integral del alumnado.

Agradecimientos

Los autores de este estudio son miembros del grupo Consolidado de Investigación IT934-16 del Sistema Universitario Vasco. El estudio se enmarca en el proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y en el proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

REFERENCIAS

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordon-Revista de Pedagogía*, 67(4), 19-25.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Bagheri, Z., Kosnin, A.M., y Besharat, M.A. (2016). Improving Emotion Regulation skills through an Emotional Intelligence Training Course. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 19(4), 36-48.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chen, C.T., Chen, C.F., Hu, J.L., y Wang, C.C. (2015). A study on the influence of self-concept, social support and academic achievement on occupational choice intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 1-11.
- Chok, N.S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Di Fabio, A., y Kenny, M.E. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461-475.
- Dupont, S., Galand, B., y Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's

- thesis. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237.
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- González, M.T., y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480.
- Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-216). Madrid: Pirámide.
- Hombrados-Mendieta, M.I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J.M., García-Leiva, P., y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., ... y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- Lanciano, T., y Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 447-461.
- Lee, J., y Shute, V.J. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., y Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). Nueva York: Academic Press.
- MacCann, C., Fogarty, G.J., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moral, J., Sánchez, J.C., y Villarreal, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Oranye, N.O., Ezeah, P., y Ahmad, N. (2017). Elements of Social Capital and Academic Performance of Undergraduate Students. *Social Indicators Research*, 131(1), 305-319.
- Perera, H.N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Perera, H.N., y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213.
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Ranjbar, H., Khademi, S.H., y Areshtanab, H.N. (2017). The relation between academic achievement and emotional intelligence in Iranian students: A meta-analysis. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 34(1), 65-76.

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A., y Tuero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Enfoques de enseñanza en Bachillerato en función de variables contextuales y del docente. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45.
- Rowse, H.C., Ciarrochi, J., Deane, F.P., y Heaven, P.C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez-Ruiz, M., Mavroveli, S., y Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 658-662.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., y Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Schaefer, C., Coyne, J.C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Tayfur, C., y Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 7(1), 1-6.
- Torres, L., y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Torsheim, T., Wold, B., y Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212.
- West, S.G., Finch, J.F., y Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Recibido: 19 de enero de 2019

Recepción modificaciones: 28 de enero de 2019

Aceptado: 3 de febrero de 2019