

7

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: EFECTO DEL APOYO SOCIAL PERCIBIDO, EL AUTOCONCEPTO Y LA REPARACIÓN EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

(COMPARATIVE STUDY BETWEEN HIGHER AND SECONDARY EDUCATION: EFFECTS OF PERCEIVED SOCIAL SUPPORT, SELF-CONCEPT AND EMOTIONAL REPAIR ON ACADEMIC ACHIEVEMENT)

Oihane Fernández-Lasarte
Estibaliz Ramos-Díaz
Eider Goñi Palacios
Arantazu Rodríguez-Fernández
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

DOI: 10.5944/educXX1.22526

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165-185, doi: 10.5944/educXX1.22526

Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Comparative study between higher and secondary education: effects of perceived social support, self-concept and emotional repair on academic achievement. *Educación XX1*, 22(2), 165-185, doi: 10.5944/educXX1.22526

RESUMEN

El rendimiento académico constituye en la actualidad una temática de gran interés en el ámbito de la educación por su relevante papel en el ajuste del alumnado. El apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional son variables potencialmente relacionadas e influyentes sobre el rendimiento académico. Así, los objetivos de esta investigación son los siguientes: en primer lugar, analizar las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional con el rendimiento académico del alumnado de educación superior y de educación secundaria; en segundo lugar, examinar la capacidad predictiva de las variables citadas

sobre el rendimiento académico. Participan en la investigación un total de 831 estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca de educación superior (50.1%; $M = 20.45$; $DT = 3.30$), seleccionados por muestreo de conveniencia, y de educación secundaria (49.9%; $M = 15.57$; $DT = .72$), seleccionados por muestreo aleatorio, de los cuales 305 son hombres (36.7%) y 526 mujeres (63.3%). Se administran los instrumentos de evaluación TCMS —subescala apoyo del profesorado—, AFA-R —subescalas apoyo familiar y apoyo de las amistades—, AUDIM —subescala autoconcepto general—, TMMS-24 —subescala reparación emocional— y EBAE-10 —subescala rendimiento académico—. Se procede con análisis correlacionales y de regresión lineal múltiple. Los resultados confirman relaciones significativamente positivas entre el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional con el rendimiento académico, así como la capacidad predictiva del apoyo del profesorado, el autoconcepto y la reparación emocional sobre el rendimiento académico. Se concluye que el apoyo del profesorado es el principal predictor del rendimiento académico del alumnado universitario, seguido del autoconcepto, mientras que en la educación secundaria es el autoconcepto la variable con mayor peso explicativo, seguido del apoyo del profesorado y la reparación emocional. Por tanto, se proponen buenas prácticas educativas por parte del profesorado en ambas etapas educativas para la mejora del apoyo social percibido, el autoconcepto, la reparación emocional y el rendimiento académico del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Apoyo social percibido; autoconcepto; reparación emocional; rendimiento académico; educación superior; educación secundaria.

ABSTRACT

Nowadays, the study of academic achievement is a subject of great interest in the field of education for its decisive role in the adjustment of students. Perceived social support, self-concept and emotional intelligence are potentially related and influential variables for academic performance. This study had two main aims: firstly, to explore the relationships between academic achievement and perceived social support, self-concept and emotional repair in higher education and secondary education; secondly, to analyze the predictive capacity of the cited contextual and individual variables on academic achievement. Convenience and random sampling was applied and the sample comprised 831 participants of higher education (50.1%; $M = 20.45$; $SD = 3.30$) and secondary education (49.9%; $M = 15.57$; $DT = .72$) from the autonomous community of the Basque Country, of

whom 305 (36.7%) were men and 526 (63.3%) were women. The following instruments were administered: TCMS (teacher support subscale), AFA-R (family support and peer support subscales), TMMS24 (emotional repair subscale), AUDIM (general self-concept subscale) and EBAE-10 (academic achievement subscale). Correlational and multiple linear regression analyses are undertaken. The results confirm significantly positive relationships between perceived social support, self-concept and emotional reparation with academic achievement, as well as the predictive capacity of teacher support, self-concept and emotional repair on academic achievement. It is concluded that teacher support is the main predictor of academic performance among undergraduate students, followed by self-concept, while in secondary education self-concept is the variable with the greatest explanatory weight, followed by teacher support and emotional reparation. Therefore, good educational practices are proposed for teachers in both educational stages for the improvement of students' perceived social support, self-concept, emotional repair and academic performance.

KEYWORDS

Perceived social support; self-concept; emotional repair; academic achievement; higher education; secondary education.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones actuales más importantes en el campo de la investigación psicoeducativa es intentar comprender las trayectorias educativas del alumnado que presenta un funcionamiento óptimo a nivel académico. Este creciente interés por la adaptación positiva al contexto educativo ha traído como consecuencia un incipiente aumento de estudios empíricos que analizan los factores que promueven y correlacionan con un buen rendimiento académico en un intento de prevenir el fracaso y el abandono de los estudios (Mega, Ronconi, y De Beni, 2014). El presente estudio analiza la influencia de diversas variables en el rendimiento académico entendido como un indicador de ajuste académico en los estudios superiores y de educación secundaria.

El rendimiento académico es definido como el conocimiento reflejado en una disciplina tomando como referencia la edad y el nivel de la media (Torres y Rodríguez, 2006), siendo considerado un indicador de ajuste escolar del alumnado (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, y Axpe, 2018). Este constructo ha sido habitualmente entendido como el promedio de las calificaciones obtenidas en las materias con una valoración cuantitativa

(Adell, 2006; Imose y Barber, 2015), por lo que se explica a través del valor atribuido al resultado académico obtenido por el alumnado. Sin embargo, el rendimiento académico también puede asumir información cualitativa fundamentada en valoraciones autopercibidas («me considero un buen estudiante», «tengo buenas notas»), siendo esta la base conceptual utilizada en el presente trabajo. Independientemente de la perspectiva teórica, el rendimiento académico se trata de una variable compuesta por diferentes factores en el que se encuentran involucrados tanto factores de carácter contextual e individual (Lee y Shute, 2010; Rosário *et al.*, 2012; Rosário, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso, y Múñiz, 2014).

Entre las variables contextuales explicativas de la adaptación académica exitosa del alumnado destaca el apoyo social percibido, 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). Se trata de una apreciación subjetiva individual de la disponibilidad de la red social y de la satisfacción con el apoyo social (Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983). Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2005) se subraya la influencia positiva sobre el ajuste académico que ejercen las tres fuentes de apoyo social más significativas para el alumnado: profesorado, familia e iguales (Lam *et al.*, 2012). Partiendo de la relevancia de las relaciones entre estudiantes, profesorado y familias para lograr el ajuste del alumnado en los estudios (Cava, Povedano, Buelga, y Musitu, 2015), existe evidencia empírica de que el apoyo del profesorado sobresale entre las tres fuentes de apoyo social por su relación directa con la implicación del estudiante (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, y Zulaika, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016). Concretamente, el apoyo del profesorado cumple una función emocional esencial para la instrucción de alta calidad relacionada directamente con la motivación y el compromiso del estudiante (Ruzek *et al.*, 2016). Al apoyo del profesorado le sigue el apoyo familiar y es el apoyo de los iguales el que tiene la menor relación con el ajuste en el entorno académico (Gutiérrez, Tomás, Romero, y Barrica, 2017; Lam *et al.*, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, y Zuazagoitia, 2018).

En relación con las variables individuales que tienen influencia positiva sobre el desarrollo académico destaca la inteligencia emocional (IE). La aproximación teórica sobre la IE más aceptada y validada científicamente pertenece al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Desde esta perspectiva se entiende que la IE está compuesta por diferentes habilidades establecidas de forma jerárquica, refiriéndose a las diferencias individuales en la percepción, expresión, uso, comprensión y regulación de las emociones. La primera de las capacidades es la percepción emocional,

que representa el nivel más básico de la jerarquía y la puerta de entrada de la información emocional, mientras que la regulación emocional es la habilidad más compleja y requiere de todas las demás para su adecuada ejecución. En el presente estudio se toma como referencia la perspectiva de la IE como habilidad de aprendizaje y potencialmente entrenable en el entorno educativo. Altos niveles de IE han sido identificados como predictores de indicadores de ajuste académico (Costa y Faria, 2015; Guil y Gil-Olarte, 2007), por lo que el conocimiento del alumnado de las habilidades emocionales propias parece tener un papel crucial en el buen desarrollo académico.

El autoconcepto es considerado un activo central para el buen desarrollo del alumnado, por lo que reforzar la autopercepción positiva del alumnado debe ser una meta preferente de la educación y la intervención socioemocional (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008). Este constructo psicológico es identificado como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a partir de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas por los refuerzos ambientales y el feedback de los otros significativos así como los propios mecanismos cognitivos (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). Uno de los modelos teóricos más relevantes y aceptados es el propuesto por Shavelson *et al.* (1976), que postula la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto, ubicando la dimensión general en la cúspide y en un nivel inferior el autoconcepto académico —verbal y matemático— y el autoconcepto no académico —emocional, social y físico—.

Además de la información que se ha obtenido de las revisiones teóricas sobre cada una de las variables del estudio y sobre su relación con variables afines al rendimiento académico, también existen indicios empíricos que avalan la relación y predicción del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico del alumnado en la universidad y en la educación secundaria. No obstante, cuando se analizan las tres fuentes de apoyo social de forma diferenciada los resultados no son definitivos. Así, en la educación superior la investigación muestra resultados dispares: el apoyo de las amistades alcanza el mayor peso predictivo, seguido del apoyo familiar y del apoyo del profesorado (Chen, Chen, Hu, y Wang, 2015), o bien el apoyo de la familia es el mayor predictor, seguido del apoyo del profesorado y del apoyo de las amistades (Tayfur y Ulupinar, 2016). Por otro lado, en la educación secundaria la relación más alta con el rendimiento académico es por parte del apoyo del profesorado y, en segundo lugar, el apoyo familiar, mientras que el apoyo de las amistades ocupa el último lugar o, incluso, no alcanza significación estadística; y se mantiene el mismo orden en cuanto a la capacidad predictiva (Chen, 2005; Cirik, 2015; Lam *et al.*, 2012).

Respecto al autoconcepto y al rendimiento académico, la investigación muestra la relación positiva y significativa entre ambas variables junto con la capacidad predictiva de la primera sobre la segunda, tanto en la educación superior como en la educación secundaria (Albert y Dahling, 2016; Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Azpiazu, Esnaola, y Ros, 2014; Suárez-Álvarez *et al.*, 2014). Por lo tanto, en ambas etapas educativas a mayor autoconcepto del alumnado mayor será su rendimiento académico, y viceversa, a menor autoconcepto menor rendimiento académico. Sin embargo, un estudio informa que el autoconcepto se relaciona y predice negativamente el rendimiento académico del alumnado universitario (Chen *et al.*, 2015). Nuevamente, los resultados no son concluyentes.

En cuanto a las dimensiones de la IE, la reparación o la regulación emocional es la que mayor relación y predicción ejerce sobre el rendimiento académico, la dedicación y el vigor en el estudio durante la universidad (Carvalho, Guerrero, Chambel, y González-Rico, 2016; MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011). Asimismo, el alumnado de educación secundaria con alto rendimiento académico logra la puntuación más alta en reparación emocional (Jiménez y López-Zafra, 2013), dimensión de la IE que también mantiene un peso predictivo más elevado sobre el rendimiento académico (Antonio-Agirre *et al.*, 2015). Sin embargo, a lo largo de la etapa educativa de secundaria el autoconcepto muestra una capacidad predictiva sobre el rendimiento académico superior a la reparación emocional (Antonio-Agirre *et al.*, 2015) y al apoyo del profesorado (Azpiazu *et al.*, 2014). En la educación superior se constata la necesidad de trabajos que analicen conjuntamente dichas variables.

Por consiguiente, una vez realizada la revisión de la literatura científica y comprobada la insuficiencia de estudios así como la inconsistencia de resultados, los objetivos de esta investigación son: a) analizar las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional con el rendimiento académico del alumnado de educación superior y de educación secundaria; y b) examinar la capacidad predictiva de las variables citadas sobre el rendimiento académico.

Se formulan las siguientes hipótesis: a) las relaciones del rendimiento académico con el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional son significativas y positivas; y b) el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional tienen capacidad predictiva sobre el rendimiento académico.

MÉTODO

Diseño de investigación

Este estudio presenta un diseño correlacional transversal comparativo (Ato, López, y Benavente, 2013), puesto que se comparan en un determinado momento temporal dos grupos naturales que pertenecen a diferentes niveles educativos (educación superior y educación secundaria). A través de la ejecución de dos modelos de regresión se analizan las relaciones entre la variable dependiente (rendimiento académico) y las variables independientes (apoyo social percibido del profesorado, familia y amistades, autoconcepto y reparación emocional) en cada uno de los grupos. Cabe destacar que las relaciones de causa-efecto establecidas son a nivel estadístico.

Participantes

En este estudio participan 831 estudiantes, 416 (50.1%) pertenecen a la educación superior y 415 a la educación secundaria (49.9%). Concretamente, la educación superior abarca los estudios de grado y máster en las Facultades de Educación y Psicología de la Universidad del País Vasco y es una etapa educativa que comprende la adolescencia tardía (18-20 años) y la juventud o adultez temprana (21-40 años) ($M = 20.45$; $DT = 3.30$). Por su parte, en esta investigación la educación secundaria atiende a la adolescencia media (15-17 años) ($M = 15.57$; $DT = .72$) y la muestra pertenece a 5 centros públicos y 4 privados concertados de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Respecto al sexo, 305 estudiantes son hombres (36.7%) y 526 son mujeres (63.3%). Teniendo en cuenta la etapa educativa y el sexo simultáneamente, en la educación superior 112 son hombres (27%) y 304 mujeres (73%), mientras que en la educación secundaria 199 son hombres (48%) y 216 mujeres (52%).

Procedimiento

Se seleccionan de manera aleatoria varios centros de educación secundaria —5 públicos y 4 privados concertados— del listado oficial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Asimismo, la muestra de educación superior es seleccionada por muestreo de conveniencia abarcando los diferentes niveles de grado y máster universitario de las Facultades de Educación y Psicología de la Universidad del País Vasco. Tras obtener el permiso institucional y el consentimiento informado de las familias en el caso de la muestra de educación secundaria, se administra el dossier de cuestionarios bajo la supervisión de dos investigadoras experimentadas en

horario lectivo de forma colectiva. Ningún estudiante rechaza participar en la investigación. Se asegura la voluntariedad del alumnado, así como su anonimato para evitar el efecto de la deseabilidad social. Se aplica el procedimiento de ciego único para reducir las expectativas y la reactividad. Por último, el estudio cumple con los valores éticos establecidos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, no remuneración y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento).

Instrumentos

La subescala *apoyo del profesorado* del instrumento *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS) de Torsheim, Wold, y Samdal (2000) consta de 4 ítems y posee un formato de respuesta en escala Likert de 5 grados que oscila desde 1 = *totalmente en desacuerdo* a 5 = *totalmente de acuerdo*. Evalúa el trato justo, la ayuda, el interés y la amabilidad del profesorado hacia el alumnado. La fiabilidad de la validación original de la subescala oscila entre $\alpha = .77$ y $\alpha = .81$, mientras que en este estudio es $\alpha = .72$.

La *Escala de Apoyo Familiar y de Amistades* (AFA-R) de González y Landero (2014) presenta un formato de respuesta en escala Likert con 5 rangos de respuesta (1 = *nunca* a 5 = *siempre*) con una estructura interna de 2 factores: *apoyo familiar* (7 ítems) y *apoyo de amistades* (7 ítems). El cuestionario mide 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 las subescalas originales es $\alpha = .92$ para apoyo familiar y $\alpha = .89$ para apoyo de las amistades, y en el caso de la muestra del presente trabajo es $\alpha = .85$ y $\alpha = .82$ respectivamente.

La subescala *autoconcepto general* del *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) mide la percepción global de la propia persona y está compuesta por 5 ítems y 5 opciones de respuesta (de 1 = *falso* a 5 = *verdadero*) en una escala tipo Likert. El AUDIM presenta una consistencia interna en esta muestra para la escala de autoconcepto general de $\alpha = .70$, mientras que el alfa de Cronbach en la validación del cuestionario respecto a los ítems de la escala de autoconcepto general es $\alpha = .70$.

La subescala *reparación emocional* del instrumento *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) cuenta con 8 ítems enumerados en una escala Likert de 1 (*nada de acuerdo*)

a 5 (*totalmente de acuerdo*) que examinan el empleo de estrategias de *regulación* de las propias emociones. La validación castellana del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) ofrece un coeficiente de fiabilidad de $\alpha = .86$ en la dimensión de reparación emocional, extrayéndose en esta investigación un alfa de Cronbach de $.84$ para la misma.

La subescala *rendimiento académico* de la *Escala Breve de Ajuste Escolar* (EBAE-10) de Moral, Sánchez y Villarreal (2010) está compuesta por 3 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 6 grados de respuesta (1 = *completamente en desacuerdo* a 6 = *completamente de acuerdo*) para analizar la percepción de autoeficacia percibida como buen estudiante, la motivación intrínseca en la realización del trabajo escolar y las buenas calificaciones académicas. El coeficiente de consistencia interna en la versión original de la subescala es $\alpha = .78$ y en la muestra del presente trabajo es $\alpha = .78$.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos llevados a cabo con la finalidad de analizar las relaciones entre las variables del estudio —apoyo social percibido, autoconcepto, reparación emocional y rendimiento académico— son las correlaciones bivariadas de Pearson. Además, para identificar las posibles variables predictoras del rendimiento académico se realiza un análisis de regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos. Dada la baja proporción de valores perdidos en todos los análisis referenciados se decide no imputarlos ni eliminarlos debido a que son representativos de las dos muestras del estudio. Se analiza el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas del modelo lineal general y los resultados indican que es posible utilizar pruebas paramétricas debido a que son pruebas robustas siempre que no exista violación grave de los supuestos (Chok, 2010; West, Finch, y Curran, 1995). Todos los análisis estadísticos señalados son realizados con el paquete estadístico SPSS 24.0 para Windows.

RESULTADOS

Relaciones entre apoyo social, autoconcepto y reparación emocional con rendimiento académico

Las correlaciones bivariadas de Pearson entre el apoyo social percibido —apoyo de profesorado, apoyo familiar y apoyo de amistades—, el autoconcepto general y la reparación emocional con el rendimiento académico se muestran en la Tabla 1. En primer lugar, se presentan los

coeficientes para la educación superior y, en segundo lugar, los relativos a la educación secundaria.

Tabla 1

Correlaciones entre Apoyo Social, Autoconcepto y Reparación Emocional con Rendimiento Académico

	Educación Superior (<i>n</i> = 416)	Educación Secundaria (<i>n</i> = 415)
	Rendimiento académico	
Apoyo profesorado	.311**	.264**
Apoyo familiar	.152**	.216**
Apoyo amistades	.150**	-.019
Autoconcepto general	.186**	.280**
Reparación emocional	.153**	.230**

Nota. Tamaño del efecto de *r* (Cohen, 1988): .1 pequeño, .3 mediano y > .5 grande.

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

Los coeficientes de Pearson indican relaciones significativas y positivas entre las variables contextuales de apoyo —del profesorado, la familia y las amistades— y las variables psicológicas —autoconcepto general y reparación emocional— con el rendimiento académico. Sin embargo, el apoyo de las amistades no se relaciona significativamente con el rendimiento académico en la educación secundaria. Por otro lado, cuando se analiza el alumnado diferenciado por etapas educativas, en la educación superior el apoyo del profesorado y el autoconcepto general son las variables que presentan mayor asociación con el rendimiento académico, pero es el apoyo del profesorado la variable que presenta un efecto de mediana magnitud. No obstante, en la educación secundaria varía el orden: el autoconcepto es la variable relacionada con mayor intensidad al rendimiento académico y el apoyo del profesorado es la segunda variable asociada con mayor fuerza. De hecho, son ambas variables las que tienden a alcanzar un tamaño de efecto mediano.

Respecto al apoyo social percibido, al apoyo del profesorado le sigue el apoyo familiar y, en último lugar, el apoyo de las amistades en fuerza de relación con el rendimiento académico. Ahora bien, los resultados difieren en ambas etapas educativas: mientras que la relación del apoyo del profesorado con el rendimiento académico es mayor en la educación superior, la asociación del apoyo familiar con el rendimiento académico es más elevada en la educación secundaria. A su vez, el apoyo de las amistades alcanza la significación estadística en la educación superior.

El autoconcepto general mantiene una mayor conexión con el rendimiento académico en la educación secundaria que en la educación superior.

Por último, la reparación emocional también logra mayor relación con el rendimiento académico en la educación secundaria en comparación con la educación universitaria.

Capacidad predictiva del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico

La regresión lineal múltiple, método pasos sucesivos, permite comprobar la capacidad explicativa de las variables independientes apoyo social percibido —del profesorado, familiar y de las amistades—, autoconcepto general y reparación emocional en la variable dependiente rendimiento académico (Tabla 2).

Tabla 2
Variables Explicativas de Rendimiento Académico en Educación Superior y Educación Secundaria

	R^2	ΔR^2	F	Constante	β	t
	Rendimiento académico					
Educación Superior			12.99***	7.23		
Apoyo profesorado	.097	.092			.287	4.14***
Autoconcepto general	.123	.113			.163	2.34*
Educación Secundaria			22.99***	2.98		
Autoconcepto general	.078	.076			.220	4.75***
Apoyo profesorado	.130	.126			.201	4.07***
Reparación profesional	.143	.137			.126	2.56*

Nota. Tamaño del efecto de ΔR^2 (Cohen, 1988): .020 pequeño, .130 moderado y .260 grande.

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Los resultados muestran que en el modelo explicativo del rendimiento académico del alumnado de educación superior, entran como variables predictoras el apoyo del profesorado y el autoconcepto general, las cuales alcanzan significación estadística y logran explicar el 11.3% de la varianza del rendimiento académico. Los coeficientes Beta estandarizados indican el mayor peso predictivo del apoyo del profesorado en el rendimiento académico de la muestra universitaria, al cual le sigue el autoconcepto

general. El modelo de regresión tiende a explicar moderadamente el rendimiento académico.

En relación al alumnado de educación secundaria, son introducidas en la ecuación de regresión el autoconcepto general, el apoyo del profesorado y la reparación emocional, variables que consiguen explicar de forma significativa el 13.7% del rendimiento académico. Los coeficientes Beta estandarizados apoyan la relevancia del autoconcepto general, en primer lugar, del apoyo del profesorado, en segundo lugar, y de la reparación emocional, en tercer y último lugar, al predecir el rendimiento académico en la muestra de educación secundaria. Este modelo tiene una capacidad explicativa moderada.

DISCUSIÓN

La primera hipótesis, que enunciaba relaciones significativas y positivas entre todas las variables con el rendimiento académico en ambas etapas educativas, se cumple casi en su totalidad, a excepción del apoyo de las amistades que no logra la significación estadística en la educación secundaria. Por otro lado, la segunda hipótesis, la cual formulaba la capacidad predictiva de las variables sobre el rendimiento académico se cumple en parte: mientras que en la educación superior son predictores del rendimiento académico el apoyo del profesorado y el autoconcepto, en la educación secundaria tienen capacidad explicativa el autoconcepto, el apoyo del profesorado y la reparación emocional.

La falta de relación significativa del apoyo de las amistades con el rendimiento académico en la educación secundaria coincide con otras investigaciones que también obtienen correlaciones no significativas entre ambas variables (Chen, 2005; Lam *et al.*, 2012) o entre el apoyo de las amistades y la implicación cognitiva en la escuela (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, y Zuazagoitia, 2018). Además, el apoyo de las amistades junto con el apoyo familiar, que ocupa el lugar intermedio en fuerza de relación con el rendimiento académico, no logran tener capacidad predictiva sobre el mismo. Ambas fuentes de apoyo social podrían estar menos vinculadas al contexto académico. El apoyo del profesorado es el más relacionado y el único predictor del rendimiento académico en ambas etapas educativas, lo cual coincide con trabajos previos que evidencian su mayor importancia (Chen, 2005; Cirik, 2015; Lam *et al.*, 2012). De esta forma, el profesorado alcanza la mayor relevancia en el contexto académico, no solo por su labor profesional de planificación y enseñanza, sino también por la calidad de interacción que establece con el alumnado. De hecho, la investigación muestra que el apoyo informativo ofrecido principalmente

por el profesorado es el más frecuente y satisfactorio para el alumnado (Hombrados-Mendieta, Gomez-Jacinto, Dominguez-Fuentes, Garcia-Leiva, y Castro-Travé, 2012). Por ello, las relaciones entre docentes y estudiantes deben ofrecer apoyo, asesoramiento y estimulación durante el horario lectivo y de tutoría. Asimismo, debe potenciarse la formación permanente del profesorado mediante cursos de innovación docente en metodologías activas, que potencien el aprendizaje del alumnado basado en problemas y en grupo cooperativo, donde el profesorado sirva de guía y andamiaje. De esta manera, una mayor cercanía entre el profesorado y el alumnado junto con una mayor motivación y participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje favorecerán un mayor rendimiento y éxito académico (Longobardi, Prino, Marengo, y Settanni, 2016).

El autoconcepto se relaciona y muestra poder predictivo sobre el rendimiento académico en la educación superior y en la educación secundaria, hallazgo que está en consonancia con los trabajos que muestran una relación positiva entre ambas variables (Albert y Dahling, 2016; Antonio-Agirre *et al.*, 2015; Azpiazu *et al.*, 2014; Suárez-Álvarez *et al.*, 2014). De este modo, las intervenciones educativas encaminadas al fortalecimiento del autoconcepto podrían mejorar el rendimiento académico del alumnado, cuestión relevante que debe ser considerada por parte del profesorado en ambas etapas educativas. Así, toda intervención educativa debería potenciar una imagen equilibrada del alumnado con respecto a su propia persona. En esta línea, es importante el desarrollo y la puesta en práctica de recursos didácticos que favorezcan el autoconcepto, en conexión con las nuevas tecnologías y la implicación del mayor número posible de agentes educativos en el contexto académico.

La reparación o regulación emocional se relaciona con el rendimiento académico en ambas etapas educativas, resultado que concuerda con la investigación previa (MacCann, *et al.*, 2011; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, y Whiteley, 2012). Sin embargo, la relación es mayor en la educación secundaria, etapa en la que la reparación emocional logra capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, lo cual coincide con estudios anteriores (Antonio-Agirre *et al.*, 2015). En cualquier caso, la investigación destaca la importancia de la reparación emocional para amortiguar el impacto de las emociones negativas sobre el rendimiento académico. La habilidad para gestionar adecuadamente las emociones y afrontar el estrés permite mejorar la concentración, el aprendizaje y el rendimiento académico (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne, 2012). En efecto, los programas de intervención para dotar de habilidades de IE al alumnado, logran la mejora de la IE y, en especial, de la regulación emocional en la educación superior y en la educación secundaria (Bagheri, Kosnin, y Besharat, 2016; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, y

Balluerka, 2013; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Por tanto, el reto en ambas etapas educativas debe ser el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades emocionales como la reparación emocional, puesto que el conocimiento permitirá el desarrollo de la capacidad. Es por ello que se defiende la inclusión de estos cursos dentro de las planificaciones académicas.

En cuanto a las posibles limitaciones de este estudio cabe señalar, en primer lugar, que en la muestra hay un número desproporcionadamente superior de participantes de sexo femenino. Este desequilibrio representa, en gran parte, la realidad existente en ciertos títulos universitarios (como son Educación y Psicología) en los que objetivamente el porcentaje de alumnas es mayor que el de alumnos. No obstante, en futuros estudios se podría intentar lograr una participación equilibrada de ambos sexos mediante la recopilación de datos en titulaciones universitarias en las que haya una mayor proporción de estudiantes de sexo masculino o en los que ambos subgrupos estén más equilibrados. Esta limitación se ha debido a que las investigadoras han tenido accesibilidad a determinado alumnado, por lo que cabe destacar que dicho muestreo por conveniencia tiene como consecuencia que los resultados hallados en la educación superior se limiten a representar ciertos estudios universitarios. En segundo lugar, el diseño transversal de este estudio no permite establecer relaciones de tipo causal entre las variables analizadas. Por ello, resultan necesarios estudios de corte longitudinal con el propósito de realizar un seguimiento de la evolución de las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la IE y el rendimiento académico a través de los diferentes niveles educativos. Sería de interés que futuros trabajos comparasen las variables del estudio ampliando la investigación desde la educación primaria hasta la educación superior dada la innegable realidad de la educación permanente en nuestra sociedad. En tercer lugar, el método de medida autoinformada empleado en el presente estudio ofrece una evaluación subjetiva de la percepción del propio alumnado que puede estar sesgada debido a la deseabilidad social, tal y como la investigación previa ha demostrado en cuanto al rendimiento académico autoinformado (Cassady, 2001; Kuncel, Credé, y Thomas, 2005). Por ello sería recomendable el empleo de otras medidas, tales como de ejecución real así como las calificaciones académicas, junto con otras fuentes de recogida de información como son el profesorado y la familia (York, Gibson, y Rankin, 2015). A pesar de las adecuadas características psicométricas de las medidas seleccionadas en el presente estudio y la importancia de las autopercepciones del alumnado, los autoinformes podrían complementarse con medidas directas con el objetivo de fortalecer aún más la validez de los resultados. Además, la medición del apoyo social percibido en la educación superior debería incorporar el apoyo de la pareja amorosa, debido a la importancia que puede adquirir en dicha etapa. Por

último, queda pendiente de cara a futuros trabajos analizar las diferencias de género en las variables estudiadas en la etapa de educación superior.

Más allá de las limitaciones señaladas, este trabajo aporta nueva información para entender los mecanismos que promueven el rendimiento académico exitoso, particularmente en la educación superior y en la educación secundaria, épocas en las que existe un aumento de las expectativas académicas y el alumnado debe asumir diversos desafíos para mejorar el rendimiento en los estudios.

NOTAS

Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16, de los resultados del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Albert, M.A., & Dahling, J.J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences, 97*, 245-248. doi:10.1016/j.paid.2016.03.074
- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordón-Revista de Pedagogía, 67*(4), 9-25. doi:10.13042/Bordon.2015.67401
- Ato, M., López, J.J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 6*(1), 327-336. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751
- Bagheri, Z., Kosnin, A.M., & Besharat, M.A. (2016). Improving Emotion Regulation skills through an Emotional Intelligence Training Course. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences, 19*(4), 36-48. doi:10.5782/2223-2621.2016.19.4.36
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Carvalho, V.S., Guerrero, E., Chambel, M.J., y González-Rico, P. (2016). Psychometric properties of WLEIS as a measure of emotional intelligence in the Portuguese and Spanish medical students. *Evaluation and Program Planning, 58*, 152-159. doi:10.1016/j.evalprogplan.2016.06.006
- Cassady, J.C. (2001). Self-reported GPA and SAT: A methodological note. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(12), 1-4.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36*, 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cava, M.J., Povedano, A., Buelga, S., y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention, 24*(2), 63-69. doi:10.1016/j.psi.2015.04.001
- Chen, C.T., Chen, C.F., Hu, J.L., & 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. doi:10.1007/s40299-013-0153-2
- Chen, J.J.L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131*(2), 77-127. doi: 10.3200/MONO.131.2.77-127

- Chok, N.S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* [Tesis doctoral]. Pittsburgh University, Pensilvania, USA.
- Cirik, I. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20(1-2), 232-242.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York, USA: Academic Press.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.011
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L.M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A., y Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- 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. doi: 10.1016/S2007-4719(14)70387-4
- 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.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Romero, I., y Barrica, J.M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi:10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Hombrados-Mendieta, M.I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J.M., Garcia-Leiva, P., & Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. doi:10.1002/jcop.20523
- Imose, R., & Barber, L.K. (2015). Using undergraduate grade point average as a selection tool: A synthesis of the literature. *The Psychologist-Manager Journal*, 18(1), 1-11. doi:10.1037/mgr0000025
- Jiménez, M.I., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Kuncel, N.R., Credé, M., & Thomas, L.L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and

- review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. doi:10.3102/00346543075001063
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., ... & 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. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lam, S.F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F.H., Hatzichristou, C., ... & Basnett, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153. doi:10.1111/bjep.12079
- 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. doi:10.1080/00461520.2010.493471
- Longobardi, C., Prino, L.E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7(1988), 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01988
- MacCann, C., Fogarty, G.J., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Nueva York, USA: Basic Books.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi:10.1037/a0033546
- 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.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.007
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi:10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2018). The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. In B. Bernal-Morales (Ed.), *Health and Academic Achievement* (pp. 159-176). London, UK: IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.68719
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018).

- Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. doi:10.5944/educXX1.16026
- 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. doi:10.1387/RevPsicodidact.6215
- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.004
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Mastoras, S.M., Beaton, L., & Osborne, S.E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington, USA: American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., & Sarason, B.R. (1983). *Assessing social support: The Social Support Questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. doi:10.1037/0022-3514.44.1.127
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. doi:10.1016/j.rlp.2015.12.001
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. doi:10.1016/j.lindif.2013.10.019
- Tayfur, C., & 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. doi:10.5505/phd.2016.52523
- 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., & 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. doi:10.1177/0143034300212006

- West, S.G., Finch, J.F., & Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- York, T., Gibson, C., y Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Oihane Fernández-Lasarte. Doctora en Psicodidáctica. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Estibaliz Ramos-Díaz. Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Eider Goñi Palacios. Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Arantzazu Rodríguez-Fernández. Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Dirección de los Autores: Facultad de Educación y Deporte
Juan Ibáñez de Santo Domingo 1
01006 Vitoria-Gasteiz (Álava)
E-mail: oihane.fernandezl@ehu.eus
estibaliz.ramos@ehu.eus
eider.goni@ehu.eus
arantzazu.rodriguez@ehu.eus

Fecha Recepción del Artículo: 04. Septiembre. 2018
Fecha Modificación del Artículo: 28. Diciembre. 2018
Fecha Aceptación del Artículo: 31. Diciembre. 2018
Fecha Revisión para Publicación: 02. Febrero. 2019

