

El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria

Iratxe Antonio-Agirre, Aránzazu Rodríguez-Fernández y
Lorena Revuelta

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

El apoyo social (familia, profesorado y grupo de iguales), así como la percepción que tienen los individuos de sus habilidades emocionales podrían ser factores que condicionasen el rendimiento académico en Educación Secundaria, aunque la evidencia empírica no es del todo concluyente. El objetivo de este estudio es examinar la influencia directa de las principales fuentes de apoyo social y de la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La muestra la componen 850 estudiantes (41.4% hombres y 58.6% mujeres; $M_{edad}=14.38$ años, $DT=1.69$) del País Vasco, seleccionados aleatoriamente, quienes rellenaron el *Relational Support Inventory* (RSI) para medir el apoyo social, y el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-22) para evaluar la inteligencia emocional percibida. También se obtuvieron las calificaciones globales medias como indicador del rendimiento académico. Los datos obtenidos con regresiones múltiples evidencian que el apoyo que el alumnado percibe tener de su familia y docentes tiene un efecto directo y relevante sobre el logro académico en la Educación Secundaria. Asimismo, el trabajo destaca la importancia del apoyo de la familia y del profesorado en el ajuste sociopersonal en comparación con la inteligencia emocional percibida durante este periodo educativo.

Palabras clave: apoyo social, inteligencia emocional percibida, rendimiento académico, adolescencia, regresiones múltiples.

Social support, emotional intelligence and academic performance in Secondary Education. Social support (family, teachers, and peer group), as well as the perceptions individuals have about their own emotional abilities could be factors that affect academic performance in Secondary Education, despite the empirical evidence is not entirely conclusive. The objective of this study is to examine the direct influence of the main sources of social support and perceived emotional intelligence in academic attainment in Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education students. The sample is composed of 850 students (41.4% men and 58.6% women; $M_{age}=14.38$ years, $SD=1.69$) from the Basque Country, selected by random sampling. This sample completed the *Relational Support Inventory* (RSI) for measuring social support, and the *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-22) for assessing perceived emotional intelligence. The average overall grades were also obtained as an indicator of academic achievement. The data, obtained through multiple regressions, show that perceived support from family and teachers have a direct and noteworthy effect on academic achievement in Secondary Education. This study highlights the greater importance of family and teacher support in socio-personal adjustment during Secondary School compared to perceived emotional intelligence.

Keywords: social support, perceived emotional intelligence, academic achievement, adolescence, multiple regressions

El rendimiento académico sigue siendo el indicador y estandarte por excelencia del éxito escolar en la Educación Secundaria, así como una de las prioridades más acuciantes en la educación, a tenor de la atención que siguen despertando los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en cada una de sus aplicaciones. Se trata de un constructo complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013), puesto que son diversas las variables que se han utilizado como indicadores del rendimiento académico. Ejemplo de ello son la tasa de absentismo y abandono escolar, la implicación que tiene el alumnado en la escuela, la satisfacción escolar o las calificaciones, entre otros. Las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado son uno de los aspectos más ampliamente estudiados en relación al rendimiento académico. Sin embargo, analizar y establecer cuáles son los factores que promueven el rendimiento académico sigue siendo una necesidad imperante en la comunidad científica y educativa actual.

El presente estudio contempla el apoyo social y la inteligencia emocional percibida (IEP) como posibles variables predictoras del rendimiento académico. No es de extrañar, puesto que el apoyo de la red social más cercana desempeña un papel crucial en el bienestar, la salud mental y la adaptación psicosocial, incluido el ajuste escolar, de las personas a lo largo de todo su ciclo vital (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012), y la IEP, entendida como el conjunto de creencias que tienen los alumnos y alumnas de sus propias habilidades emocional, es una variable psicológica que condiciona el ajuste escolar y el rendimiento académico durante la adolescencia (Petrides, 2011).

El apoyo de la red social y el rendimiento académico

El apoyo social es un constructo complejo que puede entenderse como uno de tantos recursos, facetas y funciones que aporta la red social a los individuos (Lin, 1986). De esta manera, Cauce y Srebnik (1990) identifican la familia, el profesorado y el grupo de iguales como las tres principales fuentes de apoyo durante la infancia y la adolescencia.

Pese a que la literatura científica destaca el papel relevante del apoyo social percibido sobre el ajuste personal y escolar adolescente (Petrides et al., 2016), falta un mayor número de trabajos que analicen la contribución diferencial de las principales fuentes de apoyo como la familia, el profesorado y el grupo de iguales sobre el ajuste escolar en general y el rendimiento académico en particular (Esnaola, Azpiazu, y Antonio-Agirre, 2015). A este respecto, las escasas investigaciones previas existentes apuntan a que el apoyo que percibe tener el alumnado adolescente de su familia y docentes influye directamente en la implicación y el funcionamiento adaptativo que exhiben en el contexto académico, mientras que el *apoyo del grupo de iguales* no contribuiría de manera directa (Gutiérrez, Tomás, Romero, y Barrica, 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016).

La inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico

No se ha podido establecer hasta el momento de manera inequívoca el papel que desempeña la IEP en el rendimiento académico en Educación Secundaria y Bachiller, puesto que los resultados obtenidos hasta el momento son dispares (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013) y se han centrado principalmente en muestra universitaria (Brouzos, Misailidi, y Hadjimattheou, 2014; Dehyadegary, Divsalar, Shahsavari, Nekouei, y Sadr, 2012).

Algunos trabajos informan de correlaciones prácticamente nulas entre la IEP y el rendimiento académico en niños, niñas y adolescentes (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009). En cambio, otros estudios como el de Parker et al. (2004) señalan que existe una relación significativa entre la IEP y el rendimiento escolar, e incluso algunos trabajos aportan evidencia de la capacidad predictiva de la IEP sobre el logro académico durante los años escolares y la Educación Secundaria (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Vidal-Rodeiro, Emery, y Bell, 2012).

Tomando en consideración los antecedentes aquí expuestos, el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia directa de las principales fuentes de apoyo social (i.e., familia, profesorado y grupo de iguales) y de la IEP sobre el rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 850 estudiantes, 352 hombres (41.4%) y 498 mujeres (58.6%) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M_{\text{edad}}=14.31$ años; $DT=1.63$). Estos participantes, que fueron seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, pertenecen a 11 centros públicos y concertados situados en barrios de clase media de la Comunidad Autónoma Vasca.

Variables e instrumentos de medida

Para medir el apoyo de la red social se utiliza la adaptación al castellano de Musitu y Cava (2003) de la escala *Relational Support Inventory* (RSI; Scholte, van Lieshout, y van Aken, 2001). De este instrumento que consta originariamente de 27 ítems con cinco alternativas de respuesta, se han utilizado nueve ítems estructurados en 3 dimensiones que permiten evaluar el apoyo social de la familia, el profesorado y el grupo de iguales a partir de la evaluación de aspectos como el apoyo a la autonomía, la calidad de la comunicación, la convergencia en las metas y el apoyo emocional que perciben las personas de las fuentes más próximas de apoyo social. Estas medidas exhiben valores de fiabilidad adecuados en la muestra empleada ($\alpha=.85-.91$; $\Omega=.86-.91$; $IFC=.86-.92$; $VME=.40-.55$).

En cuanto a la medida de la inteligencia emocional percibida, en este estudio se emplea la adaptación y validación que Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

realizaron del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). De los 24 ítems que ofrece esta versión española, se opta por utilizar 22 ítems eliminados los ítems 5 y 23), atendiendo a las propiedades psicométricas óptimas que presentan. Este instrumento basado en la formulación inicial de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) se compone de tres escalas: atención emocional; claridad emocional; y reparación emocional. El TMMS-22 ofrece los siguientes coeficientes de fiabilidad en la muestra empleada en este trabajo: $\alpha=.83-.86$; $\Omega=.83-.86$; $IFC=.84-.86$; y $VME=.44-.48$.

Por último, como indicador del rendimiento académico del alumnado de ESO y Bachillerato, en este estudio se hace uso del promedio de las calificaciones que obtuvieron las personas participantes en la subsiguiente evaluación académica tras la cumplimentación de los cuestionarios.

Procedimiento y análisis de datos

Tras la aceptación de participación en la investigación por parte de la dirección de los centros educativos, en primer lugar, se obtuvieron las autorizaciones de los padres o tutores legales del alumnado participante. Posteriormente, los estudiantes cumplimentaron en horario lectivo y bajo la supervisión los investigadores de este estudio una batería de cuestionarios, entre los que se incluían los autoinformes utilizados en este trabajo. La aplicación de la batería tuvo una duración aproximada de entre veinte y cuarenta minutos. Posteriormente, el profesorado del centro educativo facilitó las calificaciones medias globales del alumnado participante. A lo largo de la recolección de todos los datos se garantizó el carácter anónimo y voluntario de la participación del alumnado.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS v.24. En primer lugar, se sometieron a prueba los supuestos del Modelo Lineal General para garantizar la idoneidad de procedimientos paramétricos como la regresión lineal múltiple. Los p-valores ($p>.05$) asociados al test de Kolmogorov-Smirnov ponen de manifiesto que no es posible asumir la normalidad univariante de los datos. Los supuestos de homocedasticidad y linealidad se confirmaron mediante el estadístico de Levene y correlaciones dos a dos de Pearson, respectivamente. Con todo, se opta por emplear estadísticos paramétricos, dado que la literatura previa avala su uso en datos obtenidos de escalas tipo Likert, en tamaños reducidos de muestra, en varianzas dispares y en distribuciones no normales (Norman, 2010). Primeramente, se llevan a cabo correlaciones Pearson entre las variables implicadas en este estudio, como examen previo de los datos. Posteriormente, se hace uso de regresiones múltiples por pasos sucesivos, a fin de determinar las variables predictoras del rendimiento académico y de la IEP. Para ello, el análisis de la capacidad predictiva simultánea realizado se desglosa en función de (1) la muestra total empleada, (2) del sexo y (3) del nivel educativo (1º y 2º de ESO, que correspondería a la adolescencia temprana; 3º y 4º de ESO, perteneciente a la etapa media de la adolescencia; y 1º y 2º de Bachillerato, que correspondería también a la adolescencia media).

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan estructurados conforme al objetivo principal. Así, la tabla 1 muestra los datos descriptivos de la muestra en lo que a las variables analizadas respecta, así como las correlaciones entre éstas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las principales fuentes de apoyo social, la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7
1. AP_FAM	-						
2. AP_PRO	.30 (.01)**	-					
3. AP_AMI	.34 (.01)**	.34 (.01)**	-				
4. AT_EMOC	.04 (.22)	.08 (.02)*	.05 (.09)	-			
5. CL_EMOC	.27 (.01)**	.17 (.01)**	.15 (.01)**	.29 (.01)**	-		
6. REP_EMOC	.28 (.01)**	.28 (.01)**	.17 (.01)**	.17 (.01)**	.41 (.01)**	-	
7. RA	.22 (.01)**	.17 (.01)**	.09 (.01)**	-.01 (.64)	.05 (.16)	.06 (.05)*	-
<i>n</i>	850	850	850	850	850	850	850
<i>M</i>	46.03	33.75	40.77	22.36	27.23	23.50	6.81
<i>DT</i>	8.14	8.95	8.04	5.37	5.63	5.28	1.42
Rango	9–55	9–55	9–55	7–35	8–40	7–35	0–10
<i>P</i> ₅₀	32	32	32	21	24	21	5

Notas. * $(p) < .05$; ** $(p) < .01$. AP_FAM: apoyo social percibido por parte de la familia; AP_PRO: apoyo social percibido por parte del profesorado; AP_AMI: apoyo social percibido por parte del grupo de iguales; AT_EMOC: atención emocional; CL_EMOC: claridad emocional; REP_EMOC: reparación emocional; RA: rendimiento académico.

Los datos obtenidos indican que las puntuaciones reportadas por las personas participantes presentan valores medios en todas las variables consideradas. En cuanto al análisis correlacional, de manera general existen asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las variables objeto de estudio ($r = .06-.41$). Por el contrario, los resultados destacan la existencia de las siguientes relaciones líneas no significativas: atención emocional y apoyo de la familia; atención emocional y rendimiento académico; y, por último, claridad emocional y rendimiento académico.

Respecto al estudio de la capacidad predictiva del apoyo social y la IEP sobre el rendimiento académico, la tabla 2 recoge los coeficientes de regresión y la capacidad predictiva de los modelos sometidos a prueba.

Los datos revelan que, de manera general, el apoyo de la familia es la variable que mayor importancia exhibe dentro de la ecuación de regresión a la hora de predecir las calificaciones del alumnado de Educación Secundaria, seguida del apoyo del profesorado. Estos resultados también evidencian la relevancia del apoyo familiar en ambos sexos, así como en los diferentes niveles educativos considerados. Sin embargo, mientras que tanto en hombres como en mujeres el apoyo que el alumnado percibe tener de sus docentes parece contribuir a las calificaciones que obtiene, en los años iniciales de la ESO y en el Bachillerato ese influjo no parece decisivo.

Por otra parte, el apoyo del grupo de iguales constituye una variable predictora determinante en el rendimiento académico de los adolescentes masculinos, incluso por

encima de la relevancia que manifiesta el apoyo por parte del profesorado. En todo caso, a tenor de los datos obtenidos, el apoyo de las amistades sólo parece repercutir negativamente y de manera significativa en las calificaciones alcanzadas por este colectivo.

En cuanto a la IEP, solamente la atención emocional influye de manera directa e inversa en el rendimiento académico del grupo de las mujeres, sugiriendo que la atención que las alumnas prestan a sus emociones repercute negativamente en las calificaciones que obtienen en la Educación Secundaria. Aun así, se observa que el efecto conjunto que describen las variables contempladas en este estudio es significativo ($R^2_{\text{cor}}=.051-.070$), si bien el apoyo familiar y del profesorado, principalmente, explicarían entre un 5.1% y un 7.0% de las variaciones observadas en las puntuaciones relativas al rendimiento académico.

Tabla 2. Coeficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico

Población	VI	β	$t(p)$	r	r_p	r_{sp}	R	R^2	R^2_{cor}	S_e	$F(p)$
General (N=850)	AP_FAM	.188	5.41 (.01)**	.22	.18	.18	.244	.060	.058	1.45	26.92 (.01)**
	AP_PRO	.144	3.28 (.01)**	.16	.11	.11					
Hombres (n=352)	AP_FAM	.243	4.36 (.01)**	.22	.23	.22	.272	.074	.066	1.44	9.24 (.01)**
	AP_AMI	-.150	-2.68 (.01)**	-.04	-.14	-.14					
	AP_PRO	.113	2.08 (.04)*	.13	.11	.11					
Mujeres (n=498)	AP_FAM	.174	3.82 (.01)**	.22	.17	.17	.261	.068	.062	1.39	12.01 (.01)**
	AP_PRO	.122	2.67 (.01)**	.17	.12	.12					
	AT_EMOC	-.093	-2.14 (.03)*	-.11	-.10	-.09					
1º-2º ESO (n=308)	AP_FAM	.233	4.19 (.01)**	.23	.23	.23	.233	.054	.051	1.28	17.59 (.01)**
3º-4º ESO (n=384)	AP_FAM	.184	3.57 (.01)**	.23	.18	.18	.271	.073	.068	1.46	15.04 (.01)**
	AP_PRO	.153	2.97 (.01)**	.20	.15	.15					
1º-2º BACH (n=158)	AP_FAM	.280	3.14 (.01)**	.28	.28	.28	.280	.078	.070	1.60	9.86 (.01)**

Notas. (p) * <.05; (p) ** <.01. AP_AMI: apoyo social percibido por parte del grupo de iguales; AP_FAM: apoyo social percibido por parte de la familia; AP_PRO: apoyo social percibido por parte del profesorado; AT_EMOC: atención emocional; BACH: Bachillerato; CL_EMOC: claridad emocional; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; A: rendimiento académico; REP_EMOC: reparación emocional

Finalmente, señalar que los coeficientes de las correlaciones de orden cero, parciales y semiparciales que se observan en todos los análisis de regresión (ver tabla 2) presentan un patrón descendente en el grado de asociación entre las variables a medida que se elimina el efecto de terceras variables, tal y como cabría esperar, excepto en el efecto que ejerce el apoyo del grupo de iguales sobre el rendimiento académico en el grupo de hombres. Así, que este coeficiente de correlación de orden cero sea próximo a cero y que al eliminar el efecto de terceras variables en esta relación las correlaciones parciales y semiparciales reflejen valores superiores podría indicar que el apoyo de la familia y el apoyo del profesorado mediarían por completo la relación entre el apoyo del grupo de iguales y el rendimiento académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación es examinar la influencia directa de las principales fuentes del apoyo social y de la IEP sobre el rendimiento académico. Así, de manera general, los resultados logrados han evidenciado la contribución relevante del apoyo familiar y del profesorado sobre el rendimiento académico durante la adolescencia. Estos datos están en consonancia con estudios previos (Gutiérrez et al., 2017; Ramos-Díaz et al., 2016). A este respecto, la evidencia previa deja constancia de diversos mecanismos a través de los cuales influiría la red de apoyo social sobre el rendimiento académico durante la transición a la edad adulta, como la estructura familiar, el clima afectivo, el estilo educativo, las expectativas de las figuras parentales, el grado de cohesión o la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia son factores determinantes en la relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico (Caplan, Henderson, Henderson, y Fleming, 2002; García-Martín, y Cantón, 2016; Lozano, 2003; Marchesi y Martín, 2002). Por otro lado, cabría esperar que aquel profesorado que emplea estrategias para apoyar a su alumnado, no sólo contribuya a que el clima de aula sea más favorable, su experiencia, el estilo docente y la metodología que aplica también pueden determinar su implicación escolar y el rendimiento académico de su alumnado.

En cuanto a la influencia del apoyo de las amistades, los resultados revelan un impacto directo y negativo en las calificaciones alcanzadas por el grupo masculino de alumnos. En esta línea, Fuligni y Eccles (1992) señalan que los niveles extremos de adhesión a un grupo de pares pueden ejercer un impacto negativo en los logros académicos posteriores. Este resultado podría deberse a que los intereses y actitudes que promueven los grupos de pares con los que se relacionan los chicos en Educación Secundaria podrían estar menos orientadas a la búsqueda del éxito académico que en el caso del alumnado femenino (Stewart, 2008).

Por otra parte, el examen efectuado en torno a la IEP y el rendimiento académico ha aportado evidencias que dejan patente la ausencia de relación directa entre estas variables. Estos resultados están en consonancia con estudios previos (Mavroveli et al., 2009). Esta aparente ausencia de relación entre estas dos variables podría explicarse como resultado del posible efecto que estarían ejerciendo terceras variables como la satisfacción vital (Ferragut y Fierro, 2012) o la implicación escolar (Deyadegary et al., 2012).

En todo caso, la única dimensión de la IEP que parece incidir en el rendimiento académico es la atención emocional, siendo su efecto negativo y limitándose dicha influencia al conjunto de estudiantes femeninas. De esta manera, prestar demasiada atención a las emociones podría estar contribuyendo a incrementar su pensamiento rumiativo, y por consiguiente, a poner en riesgo su ajuste personal y escolar (Pena y Losada, 2017).

Por último, es necesario tomar en cuenta que este estudio tiene ciertas limitaciones, en tanto que se hace uso del análisis de regresiones múltiples con datos de corte transversal

para establecer relaciones causales entre las variables aquí contempladas, ya que establecer una relación causa-efecto implicaría que las variables predictivas deben preceder temporalmente al rendimiento académico. Por ello, futuras investigaciones podrán beneficiarse de técnicas como el análisis de ecuaciones estructurales y el empleo de muestras longitudinales para superar dichas limitaciones.

Con todo, este estudio ha ofrecido evidencias de la importancia del apoyo familiar y del profesorado en el rendimiento académico en la Educación Secundaria. Asimismo, este trabajo ha puesto el foco en el impacto negativo que el apoyo del grupo de pares, en los estudiantes masculinos, y la atención emocional, en las estudiantes femeninas, podría estar ejerciendo sobre su rendimiento académico. Finalmente, esta investigación ha aportado evidencias sobre la relación indirecta entre la IEP y el éxito escolar. Por todo ello, estos resultados pueden ofrecer apoyo empírico para seguir avanzando en la comprensión de un modelo multicausal que pudiera explicar el ajuste personal y escolar en la adolescencia. Estos progresos contribuirán a la hora de tomar medidas y diseñar programas de intervención dirigidos a prevenir el fracaso y el abandono escolar, así como a mejorar el rendimiento académico en la Educación Secundaria.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16 y de los resultados del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco.

REFERENCIAS

- 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.
- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socioemotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-89.
- Caplan, S.M., Henderson, C.E., Henderson, J., y Fleming, D.L. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 124-134.
- Cauce, A.M., y Srebniak, D.S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology*, 18, 609-616.
- Dehyadegary, E., Divsalar, K., Shahsavari, F.P., Nekouei, S., y Sadr, A.J. (2012). Academic engagement as a mediator in relationships between emotional intelligence and academic achievement among adolescents in kerman-iran. *Journal of American Science*, 8(9), 823-832.
- Esnaola, I., Azpiazu, L., y Antonio-Agirre, I. (2015). La inteligencia emocional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social: Investigación psicoeducativa* (pp. 103-118). San Sebastián-Donostia: Erein.
- 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, 751-755.

- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fuligni, A.J., y Eccles, J.S. (1992). *The effects of early adolescent peer orientation on academic achievement and deviant behavior in high school*. Comunicación presentada en la Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence, Washington, DC.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Romero, I., y Barrica, J.M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.
- Jiménez-Morales, 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.
- 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, NY: Academic.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- Marchesi, A., y Martín, E. (Comps.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Musitu, G., y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhar, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., ... y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Pena, M., y Losada, L. (2017). Test Anxiety in Spanish Adolescents: Examining the Role of Emotional Attention, and Ruminative Self-focus and Regulation. *Frontiers in Psychology*, 8, 14-23.
- Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En E. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, y A. Furnham, *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.J., Furnham, A., y Pérez-González, J.C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- 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.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 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. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

- Scholte, R.H.J., van Lieshout, C.F.M., y van Aken, M.A.G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71-94.
- Stewart, E.B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Vidal-Rodeiro, C.L., Emery, J.L., y Bell, J.F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38(5), 521-539.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R.D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? *Applied Psychology*, 4(1), 1-30.

Recibido: 11 de enero de 2019

Recepción modificaciones: 29 de enero de 2019

Aceptado: 30 de enero de 2019