



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

interdisciplinaria@fibercorp.com.ar

Centro Interamericano de Investigaciones

Psicológicas y Ciencias Afines

Argentina

Contreras, Milena Lucía; Zalazar-Jaime, Mauricio Federico; De Mier, M. Vanesa; Aparicio, Martín; Cupani, Marcos

Escala de Apoyo Parental: nuevos estudios de estructura interna y su relación con variables socioeconómicas

Interdisciplinaria, vol. 33, núm. 2, 2016, pp. 299-313

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines  
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18049289007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# ESCALA DE APOYO PARENTAL: NUEVOS ESTUDIOS DE ESTRUCTURA INTERNA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIOECONÓMICAS

## PARENTAL SUPPORT SCALE: NEW STUDIES OF INTERNAL STRUCTURE AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIOECONOMIC VARIABLES

MILENA LUCÍA CONTRERAS\*, MAURICIO FEDERICO ZALAZAR-JAIME\*\*, M. VANESA DE MIER\*\*\*, MARTÍN APARICIO\*\*\*\* Y MARCOS CUPANI\*\*\*\*\*

\*Licenciada en Psicología. Docente adscripta a la Cátedra de Psicología Evolutiva del Adulto y la Senectud en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Asistente de Investigación en el Laboratorio de Psicología de la Personalidad del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI).

E-Mail: contremile@gmail.com

\*\*Licenciado en Psicología. Docente adscripto a la Cátedra de Psicoestadística Descriptiva e Inferencial en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

\*\*\*Doctora en Letras. Profesora Asistente de la Cátedra de Psicolingüística en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

\*\*\*\*Licenciado en Psicología. Asistente de Investigación en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

\*\*\*\*\*Doctor en Psicología. Profesor Asistente de la Cátedra de Psicoestadística Descriptiva e Inferencial en la Facultad de Psicología y Director del Laboratorio de Psicología de la Personalidad en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).  
Laboratorio de Psicología de la Personalidad. Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI), Grupo Vinculado Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) - CONICET.  
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba.  
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. H.J.A. Rimoldi (CIIPME), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina.

### RESUMEN

En la literatura se destacan numerosas variables que contribuyen a predecir el *rendimiento académico*. En tal sentido, el *apoyo parental* es considerado como una causa distal temprana del mismo. Sin embargo, existen resultados contradictorios en cuanto a su contribución, debido a los diferentes modos de operacionalizar dicho constructo. El objetivo del trabajo que se in-

forma consistió en continuar los estudios de adaptación de la Escala de Apoyo Parental, iniciados por Aparicio y Cupani (2008). Específicamente se obtuvo evidencia de estructura interna y se exploró la contribución explicativa que realiza el apoyo parental en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando el tipo de institución a la que asisten (pública o privada) y el nivel socioeconómico de sus padres. Los resultados indican que se logró replicar la estruc-

tura original de cuatro factores de la Escala de Apoyo Parental (Sehee & Hsiu-Zu, 2005). El estudio de consistencia interna indicó valores aceptables para tres de las cuatro escalas definidas teóricamente. Tanto en instituciones educativas públicas como privadas se observó que la percepción de apoyo parental se incrementa cuando el desempeño de los alumnos es bajo. Particularmente, la aspiración educacional de los padres y la supervisión que realizan sobre sus hijos contribuyeron a explicar el rendimiento académico de los estudiantes, en colegios públicos y privados, respectivamente. Con respecto al nivel socioeconómico, las familias de nivel medio-alto participan más activamente en la educación de sus hijos. Se discuten los resultados, se sugieren posibles estrategias de intervención y se destacan las limitaciones del estudio realizado.

*Palabras clave:* Apoyo parental; Rendimiento académico; Escuela pública; Escuela privada; Estado socioeconómico.

#### ABSTRACT

One of the main purposes in literature related to the field of education has been to identify the variables that contribute to predict *academic performance*. Particularly, parental support is considered as a distal factor that operates early over time (Byrnes & Miller, 2007). Nevertheless, studies have not identified how parental support triggers the students' academic performance due to the different ways in which this construct has been operationalized. Since in our context it is available an adapted Scale of *Parent Support* (Aparicio & Cupani, 2008), the present work aims to continue the psychometric studies of the instrument. Specifically, a study of internal structure (confirmatory factor analysis) was developed and explanatory contributions to the academic performance of students were investigated, considering the socioeconomic status of parents and type of institution attended by the students. In this article, participants were 403 adolescents (male and female). They were attending to the third year of high school, in public and private schools of the city of Córdoba (Argentina), and they were between ages 13 to 17

( $M = 14.27$ ;  $SD = .93$ ). The instruments were a questionnaire on *socioeconomic status* (Comisión de Enlace Institucional, 2006) and a Scale of Parental Support (Aparicio & Cupani, 2008). The students' academic performance was operationalized by the average achieved in the Mathematics during the two semesters of the school year. The results replicated the original four-factor structure of the Scale of Parental Support (Sehee & Hsiu-Zu, 2005). The analysis showed satisfactory internal consistency values for three of the four scales theoretically defined (Communication: .82; Supervision: .77; Parent Educational Aspiration: .77, and Involvement: .61). Both in public and in private schools, it was observed that the perception of parental support increases when student's performance is low. In particular, the educational aspirations of parents and the supervision of their children help to explain the academic performance of students in public and private schools, respectively. With regard to socioeconomic status, it was observed that the families of medium-high status participated more actively in the education of their children. Note that one of the limitations is the way in which the academic performance is measured in Argentina. Indeed, qualifications came from informal assessments designed by the teachers, so that they can be influenced by the particular guidelines of each institution and/or the educational framework of each teacher. Whereas the variables involved in student learning are numerous -among them, not only parental support perceived by students but other propensity factors (personality traits, skills, self-efficacy beliefs, for example) and even the characteristics of the institution-, the results of this study allow an approximation of how the support received by the parents, particularly the Monitoring and Aspiration, contribute to the academic performance of students. These observations have an impact on education because they might be useful to develop programs to maintain and enhance parental involvement in the education of their children. For example, it would be important to work with parents before the school year to encourage communication and participation in their children's educational process.

*Keywords:* Parental support; Academic performance; Public education; Private education; Parents' socio-economic status.

## INTRODUCCIÓN

En el campo de la Psicología Educacional y Vocacional se han indagado diversas problemáticas tales como alfabetización, motivación, teorías del aprendizaje y rendimiento académico, entre otras (Smith et al., 2003). Particularmente, el rendimiento académico ha sido abordado en diversos trabajos para explorar cuales son las variables que contribuyen a aumentar los logros de los estudiantes (Brown et al., 2008).

Byrnes y Miller (2007) consideran que existen mayores probabilidades de obtener un alto rendimiento académico cuando existen factores de oportunidad, es decir, ocasiones para que el alumno adquiera el conocimiento y cuando existen factores de propensión, los cuales implican que el estudiante se encuentra dispuesto a aprovechar la oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, existen otras variables que también tienen incidencia como la familia, el estado socioeconómico, el apoyo de los padres, las experiencias previas de aprendizaje y las expectativas educativas parentales y de los propios alumnos (Dotterer & Lowe, 2011; Roscigno, 2000). Este grupo de variables se denomina *factores distales del rendimiento académico* debido a que aparecen más tempranamente en el tiempo y a que además, explicarían la aparición de otros factores, como los de oportunidad y propensión.

Con respecto al *apoyo parental*, este constructo ha sido definido como los recursos que destinan los padres a sus hijos para desarrollar un dominio particular (Grolnick & Slowiaczek, 1994) y ha recibido especial atención en la literatura (Ferry, Fouad & Smith, 2000; Lapan, Hinkelman, Adams & Turner, 1999) debido a que es considerado como un factor distal vinculado al rendimiento académico (Epstein, 1991; Hong & Ho, 2005; Izzo, Weissberg, Kasproy & Fendrich, 1999; Keith et al., 1998; Sui-Chu & Willms, 1996).

No obstante, no existe consenso en la literatura acerca de cómo se desarrolla la contribución del apoyo parental sobre el desempeño académico. Se han encontrado resultados contradictorios. En efecto, algunos estudios

(Jackson & Davis, 2000; National Middle School Association, NMSA, 2003) destacan que la intervención y participación de los padres produce mayores niveles de compromiso de sus hijos hacia la institución educativa y que dicha relación tiende a disminuir cuando los adolescentes ingresan a la escuela secundaria (Epstein, 1991; Jackson & Davis, 2000). Asimismo, Shumow y Miller (2001) observaron que la participación de los padres estaba determinada por el rendimiento previo de los estudiantes y no a la inversa, como se esperaba. En esta misma línea, Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier (2001) reportaron que los logros de los niños predicen las expectativas de los padres.

Por el contrario, algunos estudios destacan que no existe una relación clara entre el apoyo parental y el rendimiento académico (Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997; Fan, 2001; Okpala, C., Okpala, A. & Smith, 2001; Sui-Chu & Willms, 1996), sugiriendo que la importancia del apoyo parental se reflejaría en términos comportamentales y no cognitivos (Hong & Ho, 2005; McNeal, 2001). Incluso, otros estudios han sugerido que la relación entre el apoyo parental y el rendimiento académico estaría mediada por otras variables como la inteligencia y las creencias de autoeficacia (ambos factores de propensión; Keith et al., 1986). Por otro lado, varios trabajos (Hirschi & Läge, 2008; McWhirter, Crothers & Rasheed, 2000; Turner & Lapan, 2002) destacan que el apoyo parental es un factor crítico en la adolescencia temprana puesto que afecta el desarrollo de las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado.

Estas discrepancias se deben, según ha sido destacado en la literatura, a dificultades en el modo de operacionalizar el *constructo apoyo parental*. De hecho, el mismo ha sido definido de modo diverso como: la comunicación entre padres y profesores (Deslandes et al., 1997), la comunicación entre padres e hijos sobre temáticas escolares (Keith et al., 1986), el número de horas de trabajo voluntario de los padres en el colegio de sus hijos (Okpala et al., 2001), la participación de los padres en las actividades escolares (Miedel &

Reynolds, 2000), la asistencia a las reuniones de padres organizadas por la escuela (Shaver & Walls, 1998), la participación de los padres en las tareas escolares realizadas en sus hogares (Shumow & Miller, 2001) y las expectativas de los padres en relación al logro educativo de sus hijos (Keith et al., 1998).

Ante esta multidimensionalidad del constructo de apoyo parental, Fan (2001) realizó un estudio para identificar aquellas variables más relevantes para el desempeño académico de los estudiantes. En base a estos resultados Sehee y Hsiu-Zu (2005) desarrollaron la Escala de Apoyo Parental, compuesta por los factores de Comunicación, Aspiración educativa de los padres, Participación y Supervisión. Los resultados indicaron efectos diferenciales según la etnia de los participantes. Por ejemplo, Participación reportó efectos a corto y largo plazo en el desempeño académico de estudiantes asiáticos-americanos, mientras que Aspiración educativa de los padres y Comunicación indicaron contribuciones inmediatas y a largo plazo, respectivamente. Por su parte, en estudiantes afroamericanos, Aspiración indicó efectos inmediatos mientras que Supervisión evidenció efectos a mediano-largo plazo. En la muestra constituida por hispanos solo Comunicación tuvo un efecto inmediato en el desempeño. En líneas generales Sehee y Hsiu-Zu (2005) destacan que los factores de Comunicación y Aspiración educativa de los padres son claves para una mejora en el desempeño de los estudiantes.

Considerando que el instrumento desarrollado por Sehee y Hsiu-Zu (2005) ha logrado identificar un conjunto de variables que explican el desempeño académico, en Argentina se cuenta con un estudio de adaptación de la Escala de Apoyo Parental (Aparicio & Cupani, 2008). En ese trabajo los autores pudieron replicar mediante el análisis factorial exploratorio tres de los cuatro factores propuestos originalmente (Comunicación, Participación y Supervisión), no se identificó el factor Aspiración educativa de los padres. No obstante, la finalidad de esta técnica multivariada es lograr la parsimonia, empleando la menor cantidad de constructos para expli-

car la mayor cantidad de variancia común de una matriz de correlación (Glutting, Monaghan, Adams & Sheslow, 2002) y no permite evaluar si el modelo teórico propuesto por los autores originales se replica en nuestra cultura, objetivo que persigue la estrategia del análisis factorial confirmatorio (AFC).

Por lo tanto, el objetivo del trabajo realizado consistió en evaluar mediante un AFC la estructura interna de la versión adaptada de la Escala de Apoyo Parental (Aparicio & Cupani, 2008) e indagar la contribución explicativa sobre el rendimiento académico de los estudiantes, considerando el estado socioeconómico de los padres y el tipo de institución al cual asisten los alumnos.

## METODOLOGÍA

### PARTICIPANTES

En este estudio participaron 403 adolescentes de ambos sexos, de los cuales 225 eran de sexo femenino (55.8%), 177 de sexo masculino (43.9%) y 1 (.2%) no especificó su sexo, que cursaban el tercer año del ciclo final del Ciclo Básico (CB), pertenecientes a colegios públicos (52.4%) y privados (47.6%) de la ciudad de Córdoba (Argentina), con edades comprendidas entre los 13 y 17 años ( $M = 14.27$ ;  $DE = .93$ ). El tipo de muestro fue accidental (Kumar, 2005) ya que el estudio se desarrolló en establecimientos educativos donde se obtuvo el permiso de las autoridades.

### INSTRUMENTOS

*NIVEL SOCIOECONÓMICO (COMISIÓN DE ENLACE INSTITUCIONAL, 2006)*

Este instrumento permite valorar el estado socioeconómico a través de variables indirectas. Para ello se considera la inserción laboral y nivel educativo del principal sostén del hogar (PSH) y otras variables secundarias, como el acceso a sistemas de salud y condiciones edilicias del hogar, entre otros. Sin embargo, en este trabajo sólo se consideraron las dos variables centrales para estimar el

NSE. Según el tipo de trabajo y el nivel de instrucción del PSH, los participantes se clasifican en seis categorías: Marginal, Bajo inferior, Bajo superior, Medio típico, Medio alto y Alto.

#### ESCALA DE APOYO PARENTAL (APARICIO & CUPANI, 2008)

Este instrumento es una adaptación argentina de la escala desarrollada por Sehee y Hsiu-Zu (2005). En su versión original, dicha escala está compuesta por 14 ítems que evalúan los factores de Comunicación (cinco ítems), Aspiración educacional de los padres (dos ítems), Participación (cuatro ítems) y Supervisión (tres ítems). Sehee y Hsiu-Zu (2005) reportaron estudios de consistencia interna (entre  $\alpha = .60$  para Supervisión y  $\alpha = .92$  para Aspiración educacional de los padres) y evidencia de estructura interna. En la adaptación a nuestro medio (Aparicio & Cupani, 2008), los autores agregaron seis ítems para que cada factor estuviera constituido por la misma cantidad de ítems (cinco por factor). Esta versión presentó valores de consistencia interna (entre  $\alpha = .64$  para Supervisión y  $\alpha = .75$  para Comunicación) y evidencia de estructura interna. En ambas versiones, original y adaptada, los participantes deben responder mediante una escala tipo Likert con cinco opciones, donde 1 corresponde a *casi nunca* y 5, a *casi siempre*.

#### RENDIMIENTO ACADÉMICO

Esta variable se operacionalizó mediante el promedio obtenido por los estudiantes en ambos semestres del ciclo lectivo en la asignatura Matemática. El sistema educativo argentino utiliza un sistema de calificación con notas que van desde 1 hasta 10. Estas calificaciones pueden ser categorizadas cualitativamente en: No satisfactorio (1-2), Satisfactorio (3-4), Bueno (5-6-7), Muy bueno (8-9) y Excelente (10). Cada calificación refiere al conocimiento adquirido por los estudiantes, el cual es evaluado con pruebas elaboradas generalmente por el docente.

#### PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron administrados en forma grupal durante el horario regular de clase en las instituciones educativas donde asistían los participantes. Para ello se pautaron dos encuentros, en el primero se brindó toda la información necesaria sobre el trabajo a desarrollar y los objetivos del mismo en un lenguaje claro y comprensible. Se destacó que la información obtenida sería confidencial, utilizada solo para fines de investigación y que en todo momento se resguardaría la identidad de los participantes. Además, se entregó a cada estudiante una nota de consentimiento informado que debían traer firmada por ellos mismos y por sus padres o tutores para poder participar del estudio. En el segundo encuentro, a aquellos alumnos que habían devuelto firmado el consentimiento, se les repitió el objetivo del trabajo y se remarcó la libre voluntad de participar y la posibilidad de dejar de contestar cuando ellos lo desearan. Luego se administraron los cuestionarios de estado socioeconómico y la Escala de Apoyo Parental, con una duración de 25 minutos.

#### ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el *software* SPSS para Windows versión 19.0 con el fin de preparar los datos para los análisis propuestos. En primer lugar, se evaluó el patrón de los valores perdidos considerando los ítems de las diferentes escalas con el fin de estimar si el mismo respondía a una distribución aleatoria (Tabachnick & Fidell, 2001). Se calcularon media, desviación estándar, distribución de frecuencia, asimetría y curtosis. Como criterio para evaluar los índices de asimetría y curtosis se consideró como excelentes valores entre  $\pm 1.00$  y adecuados los valores inferiores a  $\pm 2.00$  (George & Mallery, 2011). Se identificaron los casos atípicos univariados mediante el cálculo de puntuaciones  $z$  para cada variable (valores  $z > \pm 3.29$  fueron considerados atípicos) y multivariados mediante la prueba de distancia de Mahalanobis ( $p < .001$ ).

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el fin de replicar la estructura

original de cuatro factores (Sehee & Hsiu-Zu, 2005). Para ello se utilizó el coeficiente mínimos cuadrados ponderados (WLS) debido a que es el más apropiado cuando se trata con datos categóricos (escalas Likert, por ejemplo), no requiere hipótesis de distribución (violación de supuesto de normalidad) y además proporciona estimaciones menos sesgadas (Brown, 2006; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2013; Ximénez & García, 2005). Para evaluar el ajuste de los modelos, se utilizó el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y la ponderada Media Cuadrática Residual (WRMR). Los valores entre .90 y .95 o superiores para el CFI y TLI son considerados como ajustes aceptables a excelentes, se esperan valores entre .05 y .08 para el RMSEA y valores menores a 1.00 para WRMR (Yu & Muthen, 2002).

Con el fin de inspeccionar cómo difiere el apoyo parental según el tipo de institución, estado socioeconómico y rendimiento académico, se realizaron los estudios de prueba *t* de diferencias de medias y análisis de la variancia (ANOVA) de un factor. De manera adicional, para ambos estudios se estimó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen y *eta* cuadrado parcial, respectivamente. Para su interpretación se utilizó el criterio establecido por Cohen (1988), a saber, pequeño ( $d = |.2|$ ,  $\eta^2 = 1\%$ ), mediano ( $d = |.5|$ ,  $\eta^2 = 10\%$ ) y grande ( $d = |.8|$ ,  $\eta^2 = 25\%$ ). Previo a la realización de estos análisis se realizó una tabla de contingencia con el fin de observar si existe asociación entre las diferentes variables categóricas. Tanto para el desarrollo de estos análisis como para la estimación de la confiabilidad se utilizaron las puntuaciones factoriales (Zamora Muñoz, Monroy Cazorla & Chávez Álvarez, 2009).

## RESULTADOS

### PREPARACIÓN DE LOS DATOS

En primer lugar, los casos perdidos variaron entre .5% (ítem 2, por ejemplo) y 3.2% (ítem 3). Como no superaron el 5% estable-

cido (Schafer, 1999), se procedió a imputar los datos faltantes mediante el método de modo. Se identificaron 30 casos atípicos mediante el cálculo de puntuaciones estándar y 12 casos atípicos multivariados. En ambos casos, fueron eliminados para efectuar los análisis posteriores. Con respecto a la asimetría y la curtosis, se observó que 15 ítems de la escala presentaron valores comprendidos entre  $\pm 1$ , dos ítems indicaron índices inferiores a  $\pm 2$ , mientras que tres exhibieron valores superiores a  $\pm 2$  (ítems 9, 19 y 20). Por lo tanto se decidió quitar estos tres ítems por evidenciar altos valores de asimetría y curtosis, quedando la escala conformada por 17 ítems (Comunicación: 5; Participación: 4; Supervisión: 5 y Aspiración educacional de los padres: 3).

### ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Los resultados del AFC indicaron que el modelo de cuatro factores no se ajusta adecuadamente a los datos (CFI: .88, TLI: .86, RMSEA: .082, 90% CI: .074, .092, WRMR: 1.26). Los pesos de regresión estandarizados ( $p \leq .05$ ) en el factor Comunicación oscilaron entre .55 y .81, Participación entre .35 y .47, Supervisión entre .35 y .82 y Aspiración entre .52 y .57. Los índices de modificación indicaron un solapamiento entre los ítems 11 y 12 del factor Supervisión (Mis padres determinan [restringen] el tiempo de ver televisión y Mis padres determinan [restringen] el tiempo que uso la computadora, respectivamente). Considerando que los contenidos de ambos ítems son semejantes pero aportan especificidad en cuanto al objeto de control por parte de los padres (televisión y computadora) y como señala Brown (2015), cuando los residuos se encuentran altamente correlacionados es un indicador de que existe un factor subyacente entre ambos, el cual no es explicado por el modelo propuesto, se decidió mantener ambos ítems correlacionando sus residuos. De este modo, el modelo presentó un ajuste aceptable como se presenta en la Figura 1 (CFI: .93, TLI: .91, RMSEA: .067, 90% CI: .057, .076, WRMR: 1.07).

## CONSISTENCIA INTERNA

En el estudio realizado solo la subescala Comunicación mostró valores aceptables de consistencia interna ( $\alpha = .77$ ) mientras que los restantes factores evidenciaron bajos coeficientes de fiabilidad [Participación ( $\alpha = .43$ ), Supervisión ( $\alpha = .67$ ), Aspiración educacional de los padres ( $\alpha = .54$ )]. Considerando estos resultados se estimó, mediante el *software* Factor 10.3, la confiabilidad de las puntuaciones factoriales (Mislevy & Bock, 1990). Este análisis arrojó valores de confiabilidad para Comunicación: .82, Supervisión: .77, Aspiración Educacional de los Padres: .77 y Participación: .61.

## ESTUDIO DE DIFERENCIAS DE GRUPO

Previamente a indagar cómo el apoyo parental difiere según el estado socioeconómico y el rendimiento académico, se analizó la relación entre dichas variables mediante una tabla de contingencia. El *coeficiente V* de Cramer indicó correlaciones significativas entre las siguientes variables: tipo de institución y estado socioeconómico de los padres (.61,  $p < .00$ ); estado socioeconómico y rendimiento académico (.15,  $p < .04$ ) y tipo de institución y rendimiento académico (.31,  $p < .00$ ).

## DIFERENCIA ENTRE INSTITUCIONES CON RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Considerando que el tipo de institución presentó correlaciones con el estado socioeconómico y el rendimiento académico, para los estudios posteriores se realizaron los análisis estipulados considerando por separado el tipo de institución (público o privado) al cual asisten los alumnos. En este punto, la prueba *t* de diferencia de medias arrojó diferencias significativas en los factores de Comunicación ( $d = .23$ ) y Supervisión ( $d = .37$ ). Considerando los criterios establecidos por Cohen (1988) se observaron efectos moderados en ambas variables respecto al tipo de institución.

Con el objetivo de evaluar si el rendimiento académico de los alumnos (No satisfactorio,

Satisfactorio, Bueno, Muy bueno y Excelente) se relaciona con las diferentes modalidades de apoyo parental se realizó un ANOVA. Con respecto al colegio público, se observó una diferencia significativa según el rendimiento de los estudiantes en el factor Aspiración [ $F(4, 168) = 3.01, p = .02; \eta^2 = .07$ ] con un tamaño del efecto mediano. La comparación post hoc mediante la prueba HSD de Tukey indicó que aquellos estudiantes con rendimientos inferiores (No satisfactorio, Satisfactorio y Bueno) presentaron puntuaciones más elevadas en Aspiración, en comparación con los estudiantes con mejor rendimiento (Muy bueno y Excelente).

Por su parte, en el colegio privado se observó una asociación entre el factor Supervisión [ $F(3, 184) = 2.87, p = .04; \eta^2 = .05$ ], revelando un tamaño del efecto pequeño. La comparación post hoc mediante la prueba HSD de Tukey indicó que los estudiantes con calificaciones Satisfactorio y Bueno tienen mayores niveles de supervisión que los estudiantes con mejores notas (ver Gráfico 2).

## DIFERENCIA ENTRE INSTITUCIONES CON RESPECTO AL ESTADO SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES

Sólo se reportaron resultados significativos, en el colegio público, entre el factor Participación y el estado socioeconómico de los padres [ $F(5, 167) = 3.27, p = .01; \eta^2 = .09$ ], indicando un tamaño del efecto mediano. La comparación post hoc mediante la prueba HSD de Tukey evidenció, por un lado, que los estados socioeconómicos marginal y medio alto difieren significativamente de los restantes (Bajo inferior, Bajo superior, Medio típico y Alto), mientras que los niveles, bajo-superior ( $M = -.35, DE = .97$ ) y medio-alto ( $M = .68, DE = 1.01$ ) difieren de los restantes (Marginal, Bajo inferior, Medio típico y Alto).

## DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo consistió en continuar los estudios de adaptación de la Escala de Apoyo Parental iniciados por Apa-



ricio y Cupani (2008). Específicamente, se procuró obtener evidencia de la estructura interna y explorar la contribución que realiza el apoyo parental en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando el estado socioeconómico de los padres y controlando, para ambos casos, el tipo de institución al cual asisten los alumnos.

Los resultados son alentadores debido que se logró replicar la estructura original compuesta por cuatro factores (Comunicación, Aspiración educacional de los padres, Participación y Supervisión) de la Escala de Apoyo Parental propuesta por Sehee y Hsiu-Zu (2005) en su versión adaptada (Aparicio & Cupani, 2008). El ajuste de los datos fue satisfactorio indicando que este modelo de cuatro factores de apoyo parental puede ser replicado en nuestro medio. Esto significa que al poder medir los cuatro factores propuestos teóricamente por esta escala y establecer cómo contribuyen al desempeño académico de los estudiantes argentinos, facilitaría a otros investigadores la realización de estudios de carácter transcultural (Ezeofor & Lent, 2014) como así también estudios meta-analíticos (Brown, Lent, Telander & Tramayne, 2011).

Los estudios de fiabilidad demostraron que es más apropiado utilizar las puntuaciones factoriales, ya que las puntuaciones en las escalas (obtenidas como meras sumas) presentan una confiabilidad baja (inferior a .70), mientras que las puntuaciones factoriales se encuentran alrededor de valores más aceptables (.80). Esto se debe a que el coeficiente *Alpha* de Cronbach se calcula para las puntuaciones en una escala y tiene como consecuencia que cada ítem aporta a la escala toda su variancia (variancia verdadera y variancia de error), por lo tanto presenta siempre más error (más variancia de error). Por el contrario, las puntuaciones factoriales son una suma ponderada de las respuestas a los ítems y presentan menos variancia de error (Cupani, 2009). No obstante, es pertinente destacar que tener subescalas (Participación, por ejemplo) de entre 3 a 5 ítems por factor, presenta mayor error de medida (poca fiabilidad) y difícilmente incluya una cantidad razonable de las diferentes características del constructo

(poca validez de contenido). Por ello sería recomendable planificar en futuras investigaciones ampliar la cantidad de reactivos por factor con el propósito de mejorar la confiabilidad y la validez del cuestionario.

A diferencia de lo sostenido por la literatura, la cual destaca que el apoyo parental es un factor distal del desempeño académico, el cual opera de manera temprana (Byrnes & Miller, 2007), en este trabajo se observó una relación inversa entre el apoyo propiciado por los padres y el desempeño académico. Es decir, cuando los estudiantes obtuvieron bajas calificaciones, el apoyo parental realizó mayores contribuciones en el desempeño de los estudiantes mientras que a medida que éstos mejoraban su rendimiento la percepción de apoyo disminuyó.

Particularmente, se observaron efectos diferenciales del apoyo de los padres según el tipo de institución al cual asistían los alumnos. En los colegios públicos, las creencias, el estímulo, la motivación y valoración de los padres con respecto a las actividades académicas de sus hijos (factor Aspiración educacional de los padres) contribuyeron principalmente cuando los estudiantes obtuvieron un bajo rendimiento, apoyo que decreció cuando los estudiantes lograron alcanzar un desempeño superior. Esto nos permite pensar que cuando los estudiantes tienen bajo rendimiento, también pueden tener creencias de que sus esfuerzos comportamentales no generarán consecuencias deseables, como por ejemplo la continuidad en una carrera o un puesto laboral, lo que desataría posiblemente, la presencia motivadora de los padres persuadiendo sobre la importancia en la progresión de los estudios.

Por otro lado, en los colegios privados, cuando las calificaciones de los estudiantes fueron bajas, el control con el cumplimiento de las actividades escolares y la restricción en cuanto al tiempo otorgado a las actividades recreativas (factor Supervisión) fue más frecuente. En este punto, se puede pensar que los padres ayudan a sus hijos en la organización de sus tiempos de estudios limitando aquellas actividades recreativas, y de esta manera poder generar un orden de prioridades.

En cuanto a la relación entre el estado socioeconómico y el apoyo parental, se observó en los colegios públicos que aquellas familias que poseen estados socioeconómicos medio-típico, medio-alto y alto denotan un mayor involucramiento tanto en las actividades áulicas (reuniones de la escuela, charlas con docentes y/o directivos) como las extra-áulicas (tareas académicas desarrolladas en el hogar) en comparación a aquellas familias de estado socioeconómico marginal, bajo-inferior y bajo-superior. Podría pensarse que las familias de recursos económicos más bajos no poseen las herramientas necesarias para acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje (DiNIECE, 2004). Como destacan Hong y Ho (2005) y McNeal (2001), los resultados aquí expuestos parecerían indicar que el apoyo de los padres se traduce en términos comportamentales, basado principalmente en mensajes de apoyo y seguimiento de actividades.

Estos resultados tienen implicancias prácticas y teóricas. Se podría planificar una serie de estrategias preventivas para aumentar las probabilidades que los estudiantes consigan un desempeño académico óptimo. En efecto, sería importante trabajar con los padres antes de comenzar el ciclo lectivo con el fin de destacar la importancia que ellos poseen en la organización de los tiempos de estudio de sus hijos, destacando cómo una comunicación fluida sobre diversos tópicos académicos (por ejemplo, importancia de terminar los estudios) contribuiría a que ellos se comprometan con sus actividades. Como destacan Cupani y Aparicio (2012), la comunicación entre padres e hijos contribuye en el desarrollo de la confianza que puedan tener los estudiantes sobre sus capacidades académicas, y cómo estas creencias ayudan a un mejor rendimiento académico. Es por eso, que futuras intervenciones tendrían que estar centradas en fortalecer la comunicación y participación de los padres.

Como se destaca, son numerosas las variables que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes. Estas no se limitan solamente al apoyo parental percibido por los alumnos, sino que se extienden a otros factores de pro-

pensión (rasgos de personalidad, aptitudes, creencias de autoeficacia y expectativas de resultado, por ejemplo) e incluso a características propias de cada institución como la metodología de enseñanza, la relación docente-alumno e infraestructura, entre otros (Plana & Fumagalli, 2013; Urquijo, 2002). Por tanto, son necesarios nuevos estudios a nivel local con el fin de establecer si el contexto donde se produce el apoyo parental (hogar y / o escuela, por ejemplo) posee un efecto diferencial en el desempeño del estudiante. Asimismo, sería relevante indagar la existencia de alguna variable externa que medie la relación entre el apoyo parental y el rendimiento académico (por ejemplo, la autorregulación para el aprendizaje), incorporar una medida de autoeficacia y explorar de qué manera las experiencias de los estudiantes en el ámbito escolar repercuten en su propia confianza sobre sus habilidades.

Este trabajo tiene sus limitaciones. Una de ellas es el modo en que se mide el rendimiento académico en nuestro medio. En efecto, las calificaciones surgen de evaluaciones informales diseñadas por cada docente para evaluar periódicamente el nivel de conocimientos de los estudiantes (Cupani & Zalazar-Jaime, 2014). Esta modalidad de medición puede ser influida por las políticas particulares de cada institución y / o las preferencias didácticas de cada docente, el cual establece la diferenciación subjetiva entre los diferentes niveles de desempeño, por ejemplo "Bueno" o "Muy bueno". Un modo de solucionar este inconveniente consistiría en incorporar pruebas estandarizadas (Bogoya, Ocaña Gómez, Barragán Moreno & Contento Rubio, 2014) como las utilizadas por el *Programme for International Student Assessment* (PISA). Otra limitación está relacionada con el análisis factorial confirmatorio y la posibilidad de aplicar el procedimiento de métodos rivales (Kline, 2011), el cual hubiese permitido comparar el ajuste del modelo compuesto por tres (Aparicio & Cupani, 2008) y cuatro factores (Sehee & Hsiu-Zu, 2005). Aunque con este análisis se podría haber evidenciado cuál de los modelos resulta el más adecuado en nuestro medio, en el presente

trabajo se priorizó el enfoque teórico sobre el estadístico. Es decir, el objetivo principal era establecer la viabilidad del modelo original de cuatro factores de apoyo parental en una muestra de estudiantes argentinos.

Finalmente, si bien son necesarios nuevos estudios con el fin de corroborar las hipótesis aquí planteadas y superar algunas limitaciones, los resultados obtenidos brindan una

aproximación sobre cómo el apoyo percibido por los padres, particularmente Supervisión y Aspiración, contribuyen al desempeño académico de los estudiantes, permitiendo a las instituciones educativas elaborar propuestas para mantener y potenciar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

FIGURA 1  
ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE LA ESCALA DE APOYO PARENTAL

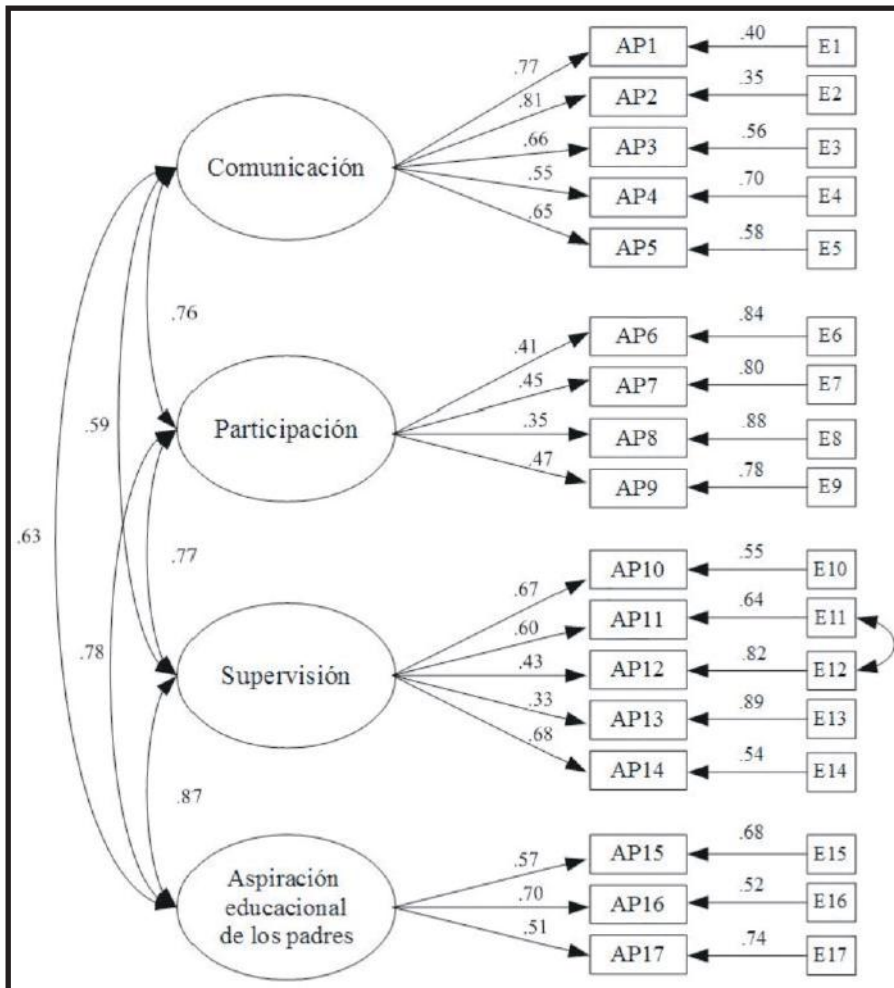
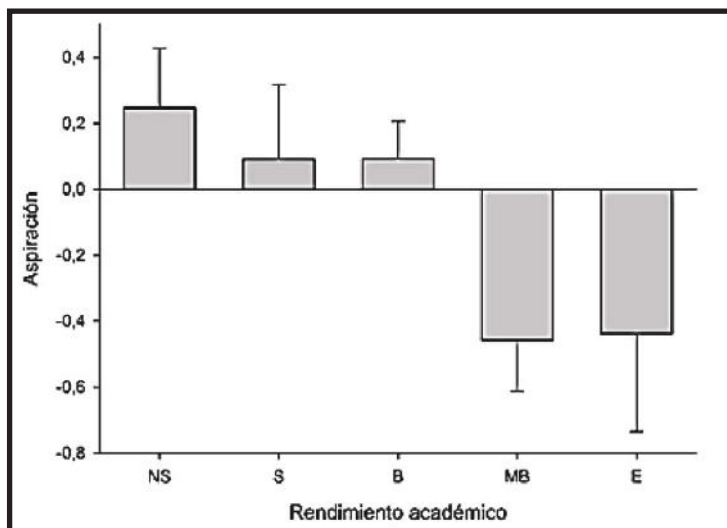
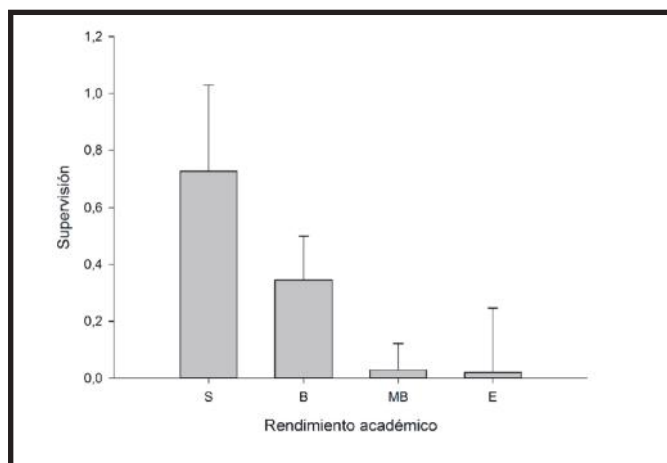


GRÁFICO 1  
INTERACCIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ASPIRACIÓN (COLEGIO PÚBLICO)



Nota:  
NS = No satisfactorio  
S = Satisfactorio  
B = Bueno  
MB = Muy bueno  
E = Excelente

GRÁFICO 2  
INTERACCIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SUPERVISIÓN (COLEGIO PRIVADO)



Nota:  
NS = No satisfactorio  
S = Satisfactorio  
B = Bueno  
MB = Muy Bueno  
E = Excelente

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M. & Cupani, M. (2008). *Adaptación de un cuestionario de apoyo parental* [Adaptation of a parental support questionnaire]. Trabajo presentado en el II Congreso de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Bogoya, D., Ocaña Gómez, A., Barragán Moreno, S.P. & Contento Rubio, R. (2014). Funcionamiento diferencial de ítemes: Examen de matemática - Universidad Jorge Tadeo Lozano [Differential item functioning: Math Test Universidad Jorge Tadeo Lozano]. *Interdisciplinaria*, 31(1), 121-138. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.8>
- Brown, S.D., Lent, R.W., Telander, K. & Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.009>
- Brown, S.D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. & Lent, R.W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.003>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Byrnes, J.P. (2007). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 599-629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.09.002>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2da. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión de Enlace Institucional. (2006). *NSE 2006 Informe final* [NSE 2006 final report]. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <https://es.scribd.com/doc/64283742/Nivel-Socio-Economico-2006-de-Argentina-23-11-2006-Informe-Final-SAIMO-AAM-CEIM>.
- Cupani, M. (2009). El Cuestionario de Personalidad IPIP-FFM: Resultados preliminares de una adaptación en una muestra de preadolescentes [Personality Questionnaire IPIP-FFM: Preliminary results of an adaptation in a sample of preadolescents]. *Perspectivas en Psicología*, 6, 51-58.
- Cupani, M. & Aparicio, M. (2012). Rasgos de personalidad y factores contextuales que contribuyen a predecir el rendimiento académico en matemática [Personality traits and contextual factors that contribute to predict academic performance in mathematics]. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 229-247.
- Cupani, M. & Zalazar Jaime, M.F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: Contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses [Complex traits and academic performance: Contribution of personality traits, self-efficacy beliefs and interests]. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v23n1.39774>
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-207.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE, 2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos* [The difficulties in school careers of students]. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de [http://diniece.me.gov.ar/documentos/traye\\_scolar.pdf](http://diniece.me.gov.ar/documentos/traye_scolar.pdf).
- Dotterer, A.M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>

- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Ezeofor, I. & Lent, R.W. (2014). Social cognitive and self-construal predictors of well-being among African college students in the U.S. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 413-421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.003>
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970109599497>
- Ferrando, P.J. & Lorenzo-Seva, U. (2013). Unrestricted item factor analysis and some relations with item response theory. *Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovirai Virgili, Tarragona.
- Ferry, T.R., Fouad, N.A. & Smith, P.L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 348-364. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1999.1743>
- George, D. & Mallery, P. (2011). *IBM SPSS Statistics 21 step by step: A simple guide and reference* (13va. ed.) UK: Pearson Education.
- Glutting, J.J., Monaghan, M.C., Adams, W. & Sheslow, D. (2002). Some psychometric properties of a system to measure ADHD among college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 194-209.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003547>
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <http://dx.doi.org/10.2307/1131378>
- Hirschi, A. & Läge, D. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: An evaluation study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 95-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-008-9139-7>
- Hong, S. & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32>
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Jackson, A.W. & Davis, G.A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. NY: Teachers College Press.
- Keith, T.Z., Keith, P., Quirk, K., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 35, 335-363. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9)
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M. & Aubey, L.W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 373. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.373>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ra. ed.): New York: The Guilford Press.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (2da. ed.): SAGE.

- Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A. & Turner, S. (1999). Understanding rural adolescents' interests, values, and efficacy expectations. *Journal of Career Development, 26*(2), 107-124. <http://dx.doi.org/10.1177/089484539902600202>
- McNeal, R.B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics, 30*(2), 171-179. [http://dx.doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00100-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00100-1)
- McWhirter, E.H., Crothers, M. & Rasheed, S. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology, 47*(3), 330. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0167.47.3.330>
- Miedel, W.T. & Reynolds, A.J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Mislevy, R.J. & Bock, R.D. (1990). *BILOG 3 Item analysis and test scoring with binary logistic models*. Mooresville: Scientific Software.
- National Middle School Association - NMSA - (2003). *This we believe: Successful schools for young adolescents*. USA: Author.
- Okpala, C.O., Okpala, A.O. & Smith, F.E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research, 95*(2), 110-115. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670109596579>
- Plana, M.D. & Fumagalli, J. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: Semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas [Skills and knowledge constitutive of early literacy: Similarities and differences according to the social environment and educational opportunities]. *Interdisciplinaria, 30*(1), 5-24. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.1>
- Roscigno, V.J. (2000). Family/school inequality and African-American / Hispanic achievement. *Social Problems, 47*(2), 266-290. <http://dx.doi.org/10.1525/sp.2000.47.2.03x0291e>
- Schafer, J.L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research, 8*, 3-15. <http://dx.doi.org/10.1191/096228099671525676>
- Sehee, H. & Hsiu-Zu, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Shaver, A.V. & Walls, R.T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research & Development in Education, 31*(2), 90-97.
- Shumow, L. & Miller, J.D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 68-91. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431601021001004>
- Smith, M.C., Plant, M., Carney, R.N., Stein Arnold, C., Jackson, A., Johnson, L.S. et al. (2003). Productivity of educational psychologists in educational psychology journals, 1997-2001. *Contemporary Educational Psychology, 28*(3), 422-430. [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00044-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00044-9)
- Sui-Chu, E.H. & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69*(2), 126-141. <http://dx.doi.org/10.2307/2112802>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics. Fourth edition*: Allyn and Bacon.
- Turner, S. & Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 51*(1), 44-55.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: Relaciones con

- sexo, edad e institución [Self-concept and academic performance in adolescents: Relationships with sex, age and institution]. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Ximénez, M.C. & García, A.G. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo [Comparison of maximum likelihood and unweighted least squares estimation methods in confirmatory factor analysis by Monte Carlo simulation]. *Psicothema*, 17(3), 528-535.
- Yu, C.Y. & Muthen, B. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans, LA.
- Zamora Muñoz, S., Monroy Cazorla, L. & Chávez Álvarez, C. (2009). *Análisis factorial: Una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas* [Factor analysis: A technique for assessing the dimensionality of tests]. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

*Laboratorio de Psicología de la Personalidad  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI)  
Grupo Vinculado Centro de Investigaciones y  
Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) - CONICET  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)  
Córdoba  
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en  
Psicología Matemática y Experimental Dr. H.J.A. Rimoldi (CIIPME)  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET)  
Buenos Aires  
República Argentina*

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2015

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2016



