European Journal of Investigation in Health,
Psychology and Education
2015, Vol. 5, Nº 3 (Págs. 293-311)

© European j investiga
e-ISSN 2254-9625 // www.ejihpe.es
doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.133

Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico

Ana Álvarez[1], Natalia Suárez[1], Ellián Tuero[1], José C. Núñez[1],
Antonio Valle[2] y Bibiana Regueiro[2]
[1]Universidad de Oviedo (España); [2]Universidad de A Coruña (España)

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación específica entre las diferentes formas de implicación familiar, las dimensiones del autoconcepto del estudiante y su rendimiento académico. En el estudio han participado 503 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato. Los datos fueron recogidos a través de dos inventarios (Cuestionario de Implicación Familiar –CIF-, Escala de Evaluación del Autoconcepto -ESEA-2) y las calificaciones académicas. Los datos fueron analizados mediante análisis multivariados de la varianza y a través de análisis de senderos. Los resultados mostraron relación significativa entre las dimensiones de la implicación familiar percibida y las dimensiones del autoconcepto, excepto el reforzamiento de logro. Por otra parte, la relación entre implicación familiar percibida y rendimiento académico es mediada parcialmente por el autoconcepto académico.

Palabras clave: Implicación familiar, autoconcepto, rendimiento académico.

Family involvement, adolescent self-concept and academic achievement. The purpose of this work was to analyze the specific relationship between parental involvement, dimensions of student self-concept and achievement. 503 students of Secondary Education (ESO) and the first year of Baccalaureate course participated in the study. Data were collected using two questionnaires (Family Involvement Questionnaire and Self-Concept Scale for Adolescents) and academic achievement scores. Data were analyzed using multivariate analysis of variance and paths analysis. The results obtained suggest a significant relationship between the dimensions of perceived family involvement and the dimensions of self-concept (except for parents' praise behaviors). What's more, the relationship between perceived family involvement and achievement is partially mediated by the academic self-concept.

Keywords: Parental involvement, self-concept, academic achievement.

Correspondencia: José Carlos Núñez Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza de Feijoo, s/n. C.P. 33003. Oviedo (España). E-mail: jcarlosn@uniovi.es

El autoconcepto es fundamental para el desarrollo y la integración de la personalidad del individuo y su conducta (Rodríguez-Fernández y Ramos-Díaz, 2015). Durante las primeras etapas del niño, la familia es el referente principal que aporta feedback significativo para la construcción del yo en el niño. A medida que se va pasando de niño a preadolescente y a adolescente, la influencia de la familia sobre el desarrollo y construcción del yo va perdiendo relevancia, y la van cobrando otros agentes como son los iguales. Sin embargo, siendo la adolescencia una de las etapas vitales donde más relevancia debería tener la familia en la construcción del autoconcepto, existen muy pocas investigaciones que informen de la relación entre diversas prácticas familiares y el desarrollo del autoconcepto de los hijos (general y en sus diversas facetas), así como su relación con el rendimiento académico. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la implicación familiar percibida, el autoconcepto del adolescente y su rendimiento escolar.

Implicación familiar y desarrollo del autoconcepto

La familia ejerce gran influencia sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y su rendimiento. La actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, y un tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) hacia las tareas escolares, factores que determinan, en parte, los resultados académicos (Núñez y González-Pienda, 1994; Rodríguez et al., 2014; Ros y Zuagagoitia, 2015). Así, aquellos padres con creencias, conductas y actitudes positivas, y altas expectativas en cuanto al rendimiento del sujeto, promoverán el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y autocompetencia que favorecerán la motivación intrínseca hacia los aprendizajes escolares, repercutiendo positivamente sobre el rendimiento. Según Dix (1993), las atribuciones sobre los hijos tienen, fundamentalmente, dos consecuencias: (a) regulan las reacciones de los adultos sobre los niños y, así, las experiencias de socialización a las que los niños se encuentran expuestos, y (b) influyen sobre el concepto que los niños tienen sobre sí mismos y sobre como los adultos quieren que actúen.

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto el importante efecto de la familia sobre el autoconcepto, siendo los sujetos con niveles elevados de adaptación personal y autoconcepto aquellos que perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo (González-Pienda et al., 2002; Pichardo y Amezcua, 2001; Putnick et al., 2008; De La Torre, Cruz, Casanova, Villa, y Cerezo, 2013). En este sentido, González-Pienda et al. (2002) encontraron que la implicación de los padres inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiantes que van desarrollando sus hijos, y ésta influye sobre el rendimiento académico de las diversas áreas curriculares. Asimismo, Au, Lau, y Lee (2009) encontraron que la

cohesión familiar y el autoconcepto social eran moderadores importantes para niños y adolescentes en relación a la depresión e ideación suicida. En definitiva, según Olsson (2009), la implicación familiar es relevante tanto para estudiantes en situación favorecida como deprimido, y junto con el autoconcepto del niño, son los factores más importantes para el desarrollo positivo de éstos cuando tienen que enfrentarse a eventos ambientales negativos (Simões, Gaspar de Matos, Tomé, y Ferreira, 2008).

Objetivo del estudio

El objetivo general de este trabajo fue profundizar en el campo de la relación entre familia y escuela. Se decidió centrar la búsqueda en la relación específica entre la implicación familiar y el autoconcepto del estudiante. En concreto, el objetivo de la investigación es conocer cómo diferentes formas de implicación familiar (tal como es percibida por el estudiante) están relacionadas con las diferentes dimensiones del autoconcepto del estudiante y su rendimiento académico. Aunque los datos de la investigación previa indican que el autoconcepto del niño está muy determinado por el feedback familiar, existe mucha menos información de la relevancia de la familia en la adolescencia. Es más, lo habitual es asumir que en esta epata de la vida del estudiante el contexto más relevante es el de los iguales, mientras que el familiar pasa a un segundo término.

MÉTODO

Participantes

En el estudio han participado 503 estudiantes de los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato: 92 de 1º ESO (18.3%), 71 de 2º ESO (14.1%), 137 de 3º ESO (27.2%), 122 de 4º ESO (24.3%) y 81 de 1º Bachiller (16.1%), de varios centros educativos del Principado de Asturias. Del total de la muestra, 246 son mujeres (48.9%). El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), pues se han seleccionado los sujetos de aquellos centros educativos a los que se ha tenido acceso.

Instrumentos

La *implicación familiar percibida* fue evaluada mediante el Cuestionario de Implicación Familiar (CIF). Es una adaptación realizada por González-Pienda y Núñez (1994) del "Cuestionario sobre el ambiente familiar", elaborado por Song y Hattie (1984). Está compuesto por 45 ítems, que aportan información sobre seis dimensiones de la implicación familiar percibida: 1) Expectativas de rendimiento (qué piensan los estudiantes sobre lo que esperan sus padres respecto de su rendimiento académico), 2) Expectativas de capacidad (que piensan los estudiantes sobre lo que creen sus padres

respecto de su capacidad para aprender y rendir en el colegio), 3) Interés por los progresos (percepción de los hijos respecto del interés que tienen sus padres sobre su progreso escolar), 4) Ayuda con las tareas (percepción de los estudiantes sobre el grado de ayuda que sus padres les aportan con las tareas escolares), 5) Satisfacción (percepción de los estudiantes sobre el grado de satisfacción de los padres con su rendimiento), 6) Refuerzo (percepción de los estudiantes sobre el grado de refuerzo, positivo o negativo, que los padres dispensan sobre sus logros).

El *autoconcepto* fue medido con la *Escala de Evaluación del Autoconcepto* (ESEA-2), una versión adaptada del Self Description Questionnaire II, elaborado por H. W. Marsh en 1991 (Núñez et al., 1999). ESEA-2 es una escala constituida por 70 ítems destinados a medir once dimensiones específicas y una global del autoconcepto. En la presente investigación se han utilizado ocho dimensiones: 1) Autoconcepto General, 2) Autoconcepto Académico General, (percepción como estudiante), 3) Habilidad Física (percepción como deportista), 4) Apariencia Física (en qué medida se considera guapo/a), 5) Honestidad (en qué medida se considera honesto/a), 6) Dimensión Emocional (en qué medida se observa con equilibrio emocional), 7) Relación con Padres (en qué medida se considera como un buen hijo/a), 8) Relación con Iguales (en qué medida se considera como un buen amigo/a).

El *rendimiento académico* ha sido facilitado por el centro educativo con el permiso de padres y alumnos. La puntuación de esta variable es la media de la nota en las asignaturas obligatorias.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal a lo largo de una mañana en jornada escolar ordinaria. Para ello, fue enviado al centro educativo un documento con el detalle de la investigación, sus objetivos y los compromisos que se adquirían. Todos los alumnos que participaron en la investigación tenían el permiso por escrito de sus padres y del centro educativo.

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron analizados en varias fases. Inicialmente, se estudiaron las propiedades psicométricas de las variables (media, desviación típica, asimetría, curtosis) y la matriz de correlaciones. En segundo lugar, en base a las puntuaciones correspondientes a los cuartiles, cada una de las seis variables de implicación familiar se dividieron en tres grupos (baja, media, alta). Posteriormente, mediante análisis multivariados de la varianza (MANOVAs) se testó el tipo de relación que cada una de las dimensiones de implicación familiar (variable independiente) guardaba con las dimensiones del autoconcepto (variables dependientes). Finalmente, se

analizó la relación entre implicación familiar, autoconcepto y rendimiento mediante análisis de senderos (Path Analysis).

RESULTADOS

Análisis descriptivos

En la tabla 1 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables incluidas en la investigación. Debido a que hay valores perdidos en las respuestas, el número de sujetos que han respondido a los cuestionarios es diferente. Como se puede apreciar en la tabla 1, aunque algunos valores muestran cierta asimetría y curtosis, en términos generales están dentro de parámetros considerados como correspondientes a una distribución normal (asimetría entre 1 y -1, y curtosis entre 3 y -3).

Tabla 1. Estadística descriptiva (media, desviación típica, asimetría, curtosis)

	N	*M*	*DT*	*Asim*	*Curt*
Implicación Familiar Percibida					
Expectativas de rendimiento	373	4.316	0.484	-0.636	-0.068
Ayuda con el trabajo escolar	373	3.929	0.619	-0.741	0.419
Interés en los estudios del hijo/a	373	4.019	0.613	-0.880	1.350
Expectativas de capacidad	373	3.598	0.636	0.121	-0.552
Satisfacción con el logro	373	3.923	0.620	-0.404	-0.036
Reforzamiento del logro escolar	373	3.207	0.716	-0.136	-0.215
Autoconcepto					
Dimensión general del autoconcepto	503	4.475	0.766	-0.551	0.056
Dimensión académica general	503	4.254	0.997	-0.463	-0.533
Dimensión habilidad física	503	4.203	1.098	-0.472	-0.586
Dimensión apariencia física	502	3.668	1.003	-0.106	-0.537
Dimensión honestidad	503	4.353	0.815	-0.417	0.001
Dimensión emocional	502	4.176	0.848	-0.565	0.019
Dimensión relación con padres	503	4.856	0.977	-1.201	1.344
Dimensión relación con iguales	503	4.419	0.731	-0.602	0.428
Rendimiento Académico					
Rendimiento académico general	386	3.030	1.080	0.205	-0.709

Nota: Dimensiones Implicación Familiar (mínimo = 1, máximo = 5); Dimensiones del autoconcepto (mínimo = 1, máximo = 6): Rendimiento Académico (mínimo = 1, máximo = 5).

Relación entre implicación familiar y autoconcepto

Se formaron tres grupos (bajo, medio, alto) para cada una de las seis dimensiones de la implicación familiar percibida. A continuación, se llevaron a cabo análisis multivariados de la varianza, tomando como variable independiente cada una de las seis dimensiones de la implicación familiar percibida (con tres niveles: bajo, medio, alto) y como variables dependientes las ocho dimensiones del autoconcepto. Se trata de ver la relación concreta entre las variables de implicación familiar, tal como es percibida

por los alumnos, y las dimensiones del autoconcepto del estudiante. Los resultados se describen para cada una de las dimensiones de la implicación familiar percibida.

Expectativas de rendimiento

En la tabla 2 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los alumnos de las expectativas que mantienen sus padres respecto de su rendimiento académico futuro.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independiente (VI) "expectativas de rendimiento" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	4.2827	0.76242
	Medias	4.5077	0.73697
	Altas	4.7621	0.80742
Dimensión académica general	Bajas	3.6380	0.88129
	Medias	4.3586	0.87574
	Altas	5.0196	0.70263
Dimensión habilidad física	Bajas	4.1464	1.07386
	Medias	4.1850	1.10657
	Altas	4.3467	1.08525
Dimensión apariencia física	Bajas	3.6436	0.90418
	Medias	3.7456	1.00121
	Altas	3.8547	1.11291
Dimensión honestidad	Bajas	4.3010	0.82186
	Medias	4.3704	0.81208
	Altas	4.4824	0.80903
Dimensión emocional	Bajas	4.0344	0.88408
	Medias	4.1553	0.83522
	Altas	4.3511	0.83344
Dimensión relación con padres	Bajas	4.7090	0.87814
	Medias	4.9373	1.01663
	Altas	5.0431	0.86362
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.2675	0.72462
	Medias	4.5050	0.72976
	Altas	4.5652	0.78809

Nota: Grupo de expectativas de rendimiento bajas (*N*=100); Grupo de expectativas de rendimiento medias (*N*=169); Grupo de expectativas de rendimiento altas (*N*=102).

Los resultados del MANOVA indican que, tomadas las ocho dimensiones del autoconcepto en su conjunto, existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de sujetos (expectativas de rendimiento bajas, medias y altas) en cuanto al nivel del autoconcepto de los estudiantes (Lambda de Wilks=.704; $F_{(16,\ 722)}$=8.655; p<.001; η_p^2=.161). Analizando esta relación individualmente para cada una de las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto), se observa que la relación es estadísticamente significativa para cinco de la ocho variables dependientes: *general*

($F_{(2,368)}$=9.973; p<.001; η_p^2=.051), *académico* ($F_{(2,368)}$=69.422; p<.001; η_p^2=.274), *emocional* ($F_{(2,368)}$=3.618; p<.05; η_p^2=.019), *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=3.373; p<.05; η_p^2=.018) y *relación con iguales* ($F_{(2,368)}$=4.663; p<.01; η_p^2=.025), pero no para las otras tres restantes (*habilidad física*, *apariencia física* y *honestidad*). Atendiendo a los tamaños de los efectos, observamos que las mayores diferencias entre los tres grupos ocurren en la relación con el autoconcepto académico general (η_p^2=.274), siendo grandes e indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto de las expectativas de sus padres sobre su rendimiento futuro se ven acompañados por cambios muy significativos en el concepto que tienen de ellos mismos como estudiantes. Las diferencias entre los tres grupos en las otras cuatro dimensiones del autoconcepto son pequeñas, salvo para la dimensión general, donde las diferencias son de tamaño medio (η_p^2=.051). Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (Tabla 2), se concluye que cuanto más altas son las expectativas que los estudiantes perciben de sus padres respecto de su rendimiento futuro más positivo es su autoconcepto como estudiantes, mayor la estabilidad emocional, mejor se perciben como hijos, mejor se perciben como compañeros y mejor es el concepto que tienen de sí mismos (en general).

Los resultados de las comparaciones múltiples entre los tres grupos de alumnos según los niveles de expectativas de rendimiento de los padres (bajas, medias, altas), percibidas por los estudiantes, muestran que esta dimensión de la implicación familiar mantiene una fuerte relación lineal con la dimensión académica del autoconcepto (B-M***, B-A***, M-A***), y solo entre determinados niveles en el resto de dimensiones (General: B-A***, M-A*; Emocional: B-A*; Relación con Padres: B-A*; Relación con los Iguales: B-M*, B-A**), teniendo en cuenta que: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

Ayuda con el trabajo escolar

En la tabla 3 se observan los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los estudiantes de la ayuda que mantienen sus padres con el trabajo escolar.

Los resultados obtenidos indican que, tomadas las ocho dimensiones del autoconcepto en su conjunto, existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de sujetos (ayuda con el trabajo escolar bajas, medias y altas) en cuanto al nivel del autoconcepto de los estudiantes (Lambda de Wilks=,848; $F_{(16,\ 722)}$=3.875; p<.001; η_p^2=.079). Desde una perspectiva univariada se observa que la relación es estadísticamente significativa para cinco de la ocho variables dependientes: *general* ($F_{(2,368)}$=5.973; p<.01; η_p^2=.031), *académico* ($F_{(2,368)}$=8.577; p<.001; η_p^2=.045), *honestidad* ($F_{(2,368)}$=11.492; p<.001; η_p^2=.059), *emocional* ($F_{(2,368)}$=6.085; p<.01; η_p^2=.032) y *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=25.897; p<.001; η_p^2=.123), pero no para las

otras tres restantes (*habilidad física*, *apariencia física* y *relación con iguales*). Atendiendo a los tamaños de los efectos, se observa que las mayores diferencias entre los tres grupos ocurren en la relación con la relación con padres (η_p^2=.123), siendo medianas e indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto a la ayuda de sus padres con el trabajo escolar se ven acompañados por cambios significativos en el concepto que tienen de ellos mismos como hijos. Las diferencias entre los tres grupos en las otras cuatro dimensiones del autoconcepto son pequeñas. Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (Tabla 3), se concluye que cuanto más alta es la percepción de ayuda de los padres con el trabajo escolar, más positivo es el concepto que tienen de sí mismos como hijos, mayor la honestidad, mejor se perciben como estudiantes, mayor la estabilidad emocional, y mejor es su autoconcepto (en general).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independientes (VI) "ayuda con el trabajo escolar" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	4.3491	0.78316
	Medias	4.4994	0.74501
	Altas	4.7614	0.82783
Dimensión académica general	Bajas	4.0697	1.00373
	Medias	4.3395	0.96298
	Altas	4.6877	0.87630
Dimensión habilidad física	Bajas	4.2308	1.21667
	Medias	4.1955	1.02735
	Altas	4.2691	1.12114
Dimensión apariencia física	Bajas	3.7171	1.02169
	Medias	3.7286	0.98415
	Altas	3.8373	1.06777
Dimensión honestidad	Bajas	4.0472	0.84303
	Medias	4.4476	0.77439
	Altas	4.5987	0.77949
Dimensión emocional	Bajas	3.9789	0.94391
	Medias	4.1660	0.81385
	Altas	4.4367	0.79251
Dimensión relación con padres	Bajas	4.3652	1.13088
	Medias	4.9811	0.82550
	Altas	5.3303	0.71331
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.4073	0.76022
	Medias	4.4345	0.72147
	Altas	4.5789	0.81924

Nota: Grupo de ayuda con el trabajo escolar bajas (*N*=89); Grupo de ayuda con el trabajo escolar medias (*N*=206); Grupo de ayuda con el trabajo escolar altas (*N*=76).

Los resultados de las comparaciones múltiples indicaron que la ayuda con el trabajo escolar mantiene una fuerte relación lineal con la dimensión relación con padres del autoconcepto (B-M***, B-A***, M-A*), y solo entre determinados niveles en el

resto de dimensiones (General: B-A**, M-A*; Académico: B-A***, M-A*; Honestidad: B-M***, B-A***; Emocional: B-A**).

Interés en los estudios de los hijos

En la tabla 4 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los alumnos del interés en los estudios que mantienen sus padres.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independiente (VI) "interés en los estudios de los hijos" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	4.3827	0.70732
	Medias	4.5736	0.78060
	Altas	4.5684	0.86912
Dimensión académica general	Bajas	3.9870	0.99962
	Medias	4.4310	0.94246
	Altas	4.6474	0.87736
Dimensión habilidad física	Bajas	4.3434	0.99449
	Medias	4.2781	1.06807
	Altas	3.8971	1.22754
Dimensión apariencia física	Bajas	3.7180	1.01308
	Medias	3.8274	1.01335
	Altas	3.5957	0.98545
Dimensión honestidad	Bajas	4.1481	0.86645
	Medias	4.5091	0.78663
	Altas	4.4039	0.74017
Dimensión emocional	Bajas	4.1030	0.91730
	Medias	4.2122	0.79616
	Altas	4.1933	0.90301
Dimensión relación con padres	Bajas	4.6056	1.00734
	Medias	5.0294	0.84912
	Altas	5.0237	0.99958
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.3926	0.73002
	Medias	4.5500	0.72557
	Altas	4.3224	0.82435

Nota: Grupo de expectativas de interés por los estudios del hijo bajas (*N*=108); Grupo de interés por los estudios del hijo medias (*N*=187); Grupo de interés por los estudios del hijo altas (*N*=76).

Los datos del análisis multivariado indican que existe relación significativa entre la percepción de los estudiantes del interés que mantienen sus padres por sus estudios y las dimensiones de su autoconcepto. Tomadas las ocho dimensiones del autoconcepto en su conjunto, se observó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de sujetos (interés por los estudios bajo, medio y alto) en cuanto al nivel del autoconcepto (Lambda de Wilks=.862; $F_{(16,\ 722)}$=3.480; p<.001; η_p^2=.072). Desde una perspectiva univariada se observa que la relación es estadísticamente significativa para cinco de la ocho variables dependientes: *académica*

($F_{(2,368)}$=12.367; p<.001; η_p^2=.063), *habilidad física* ($F_{(2,368)}$=4.354; p<.05; η_p^2=.023), *honestidad* ($F_{(2,368)}$=6.973; p<.001; η_p^2=.037), *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=7.907; p<.001; η_p^2=.041) y *relación con iguales* ($F_{(2,368)}$=3.076; p<.05; η_p^2=.016), pero no para las otras tres restantes (*general*, *apariencia física* y *emocional*). Atendiendo a los tamaños de los efectos, se observa que las mayores diferencias entre los tres grupos ocurren en el académico (η_p^2=.063), siendo medianas e indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto al interés de sus padres hacia sus estudios van acompañados por cambios significativos en el concepto que tienen de ellos mismos como estudiantes. Las diferencias entre los tres grupos en las otras cuatro dimensiones del autoconcepto son pequeñas. Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (Tabla 4), concluimos que cuanto más alta es la percepción del interés por parte de los padres en los estudios de su hijo, más positivo es el concepto que tienen de sí mismos como estudiantes, mayor la honestidad, mejor se perciben como hijos, mayor la habilidad física y mejor se perciben como compañeros.

Los resultados de las comparaciones múltiples indican que esta variable mantiene diferentes relaciones entre determinados niveles en cuatro dimensiones: Académico (B-M***, B-A***), Habilidad Física (B-A*, M-A*), Honestidad (B-M***), y Relación con los Padres (B-M***, B-A*).

Expectativas de capacidad

La tabla 5 aporta los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los alumnos de las expectativas de capacidad que mantienen sus padres.

Los resultados del MANOVA indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de sujetos (expectativas de capacidad bajas, medias y altas) en cuanto al nivel del autoconcepto de los estudiantes (Lambda de Wilks=.530; $F_{(16,\ 722)}$=16.871; p<.001; η_p^2=.272). Analizando esta relación individualmente para cada una de las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto), la relación es estadísticamente significativa para seis de la ocho variables dependientes: *general* ($F_{(2,368)}$=32.842; p<.001; η_p^2=.151), *académica* ($F_{(2,368)}$=155.658; p<.001; η_p^2=.458), *honestidad* ($F_{(2,368)}$=9.998; p<.001; η_p^2=.052), *emocional* ($F_{(2,368)}$=12.933; p<.001; η_p^2=.066, *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=14.708; p<.001; η_p^2=.074) y *relación con iguales* ($F_{(2,368)}$=7.363; p<.001; η_p^2=.038), pero no para las otras dos restantes (*habilidad física y apariencia física).* Atendiendo a los tamaños de los efectos, las mayores diferencias entre los tres grupos ocurren en el académico (η_p^2=.458) siendo grandes e indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto a las expectativas de capacidad por parte de sus padres van acompañados por cambios muy significativos en el concepto que tienen de ellos mismos como estudiantes.

Las diferencias entre los tres grupos de la dimensión general (η_p^2=.151), la relación con padres (η_p^2=.074) y la dimensión emocional (η_p^2=.066) son medianas. En las otras dos dimensiones del autoconcepto son pequeñas. Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (Tabla 5), concluimos que cuanto más alta es la percepción de las expectativas de capacidad de los padres, más positivo es el concepto que tienen de sí mismos como estudiantes, mejor es su autoconcepto en general, mejor se perciben como hijos, mayor la estabilidad emocional, mayor la honestidad, y mejor se perciben como compañeros.

Tabla 5 Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independiente (VI) "expectativas de capacidad" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	3.9602	0.70104
	Medias	4.5251	0.73830
	Altas	4.8957	0.70054
Dimensión académica general	Bajas	3.1035	0.76649
	Medias	4.3927	0.74272
	Altas	5.1277	0.62765
Dimensión habilidad física	Bajas	4.1845	1.09125
	Medias	4.1468	1.13095
	Altas	4.4052	0.98848
Dimensión apariencia física	Bajas	3.5509	0.95029
	Medias	3.7333	1.00269
	Altas	3.9217	1.04460
Dimensión honestidad	Bajas	4.0537	0.96048
	Medias	4.3800	0.74614
	Altas	4.6223	0.77309
Dimensión emocional	Bajas	3.8386	0.96978
	Medias	4.1399	0.82116
	Altas	4.4993	0.72740
Dimensión relación con padres	Bajas	4.4015	1.07851
	Medias	4.9410	0.90010
	Altas	5.1830	0.80758
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.2313	0.82019
	Medias	4.4319	0.73157
	Altas	4.6761	0.69595

Nota: Grupo de expectativas de capacidad bajas (*N*=67); Grupo de expectativas de capacidad medias (*N*=210); Grupo de expectativas de capacidad altas (*N*=94).

Los resultados de las comparaciones múltiples entre los tres grupos de alumnos según los niveles de las expectativas de capacidad (bajas, medias, altas) indican que esta variable familiar mantiene una relación lineal con la dimensión General (B-M***, B-A***, M-A***), Académica (B-M***, B-A***, M-A***), Honestidad (B-M*, B-A***, M-A*), Emocional (B-M*, B-A***, M-A**), Relación con Padres (B-M***, B-A***) y Relación con Iguales (B-A***, M-A*).

Satisfacción con el logro de los hijos

La tabla 6 aporta los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los alumnos de la satisfacción que mantienen sus padres respecto de sus logros.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independiente (VI) "satisfacción con el logro de los hijos" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	4.1096	0.76359
	Medias	4.6000	0.69049
	Altas	4.7767	0.78801
Dimensión académica general	Bajas	3.5413	0.88721
	Medias	4.4341	0.81705
	Altas	4.9767	0.72804
Dimensión habilidad física	Bajas	4.2124	1.12744
	Medias	4.1896	1.10423
	Altas	4.2710	1.04620
Dimensión apariencia física	Bajas	3.6400	0.92020
	Medias	3.8132	1.02200
	Altas	3.7504	1.06853
Dimensión honestidad	Bajas	4.1149	0.87857
	Medias	4.4628	0.77215
	Altas	4.5132	0.76221
Dimensión emocional	Bajas	3.9821	0.90123
	Medias	4.1437	0.84409
	Altas	4.4127	0.77256
Dimensión relación con padres	Bajas	4.5208	0.97983
	Medias	5.0110	0.91383
	Altas	5.1066	0.86236
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.3149	0.80739
	Medias	4.4957	0.70390
	Altas	4.5344	0.75896

Nota: Grupo de satisfacción con el logro del hijo bajas (*N*=101); Grupo de satisfacción con el logro del hijo medias (*N*=164); Grupo de satisfacción con el logro del hijo altas (*N*=106).

Los datos del análisis multivariado indican que existe relación significativa entre la percepción de los estudiantes de la satisfacción de sus padres con sus logros y las dimensiones de su autoconcepto (Lambda de Wilks=.659; $F_{(16, 722)}$= 10.442; p<.001; η_p^2=.188). Analizando esta relación individualmente para cada una de las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto), esta es estadísticamente significativa para cinco de la ocho variables dependientes: *general* ($F_{(2,368)}$=22.903; p<.001; η_p^2=.111), *académico* ($F_{(2,368)}$=82.362; p<.001; η_p^2=.309), *honestidad* ($F_{(2,368)}$=7.899; p<.001; η_p^2=.041), *emocional* ($F_{(2,368)}$=7.013; p<.001; η_p^2=.037) y *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=12.491; p<.001; η_p^2=.064), pero no para las otras tres (*habilidad física*, *apariencia física* y *relación con iguales*). Atendiendo a los tamaños de los efectos, las

mayores diferencias entre los tres grupos ocurren en la relación con el autoconcepto general (η_p^2=.111) y el académico (η_p^2=.309), siendo grandes e indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto a la satisfacción de sus padres con el logro van acompañados por cambios muy significativos en su autoconcepto como estudiantes y en general. Las diferencias entre los tres grupos en las otras tres dimensiones del autoconcepto son pequeñas, salvo la dimensión relación con los padres, donde las diferencias son de tamaño medio (η_p^2=.064). Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (ver tabla 6), concluimos que cuanto más alta es la satisfacción que los estudiantes perciben de sus padres respecto de sus logros, más positivo es el concepto que tienen de sí mismos en general y como estudiantes, mejor se perciben como hijos, mayor la honestidad, y mayor la estabilidad emocional. Los resultados de las comparaciones múltiples indican que esta variable familiar mantiene una fuerte relación lineal con la dimensión Académica (B-M***, B-A***, M-A***), y solo mantiene diferentes relaciones entre determinados niveles de las otras cuatro dimensiones: General (B-M***, B-A***), Honestidad (B-M**, B-A**), Emocional (B-A***, M-A*) y Relación con Padres (B-M***, B-A***).

Reforzamiento del logro académico

La tabla 7 aporta los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones del autoconcepto según los tres niveles de la percepción que tienen los alumnos del reforzamiento del logro académico por parte de sus padres.

Los datos del análisis multivariado indican que, tomadas todas las dimensiones del autoconcepto en conjunto, no existe relación significativa entre la percepción de los estudiantes del reforzamiento del logro académico por sus padres y el autoconcepto. No obstante, analizando esta relación individualmente para cada una de las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto), la relación es estadísticamente significativa para una de la ocho variables dependientes: *relación con padres* ($F_{(2,368)}$=6.985; p<.001; η_p^2=.037), pero no para las otras siete. Esta dimensión significativa tiene un tamaño del efecto bajo (η_p^2=.037), indicando que cambios en la percepción de los estudiantes respecto del reforzamiento por sus padres de sus logros no van acompañados por cambios muy significativos en el concepto que tienen de ellos mismos como hijos. Combinando estos resultados con las medias de los tres grupos (Tabla 7), se concluye que cuanto más alto es el reforzamiento del logro que los estudiantes perciben de sus padres más positivo es el concepto que tienen de sí mismos como hijos.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los tres niveles de la variable independiente (VI) "reforzamiento del logro académico" en las ocho dimensiones del autoconcepto (VDs)

VDs	Niveles de la VI	*M*	*DT*
Dimensión general del autoconcepto	Bajas	4.3935	0.82659
	Medias	4.5633	0.73257
	Altas	4.5858	0.80538
Dimensión académica general	Bajas	4.2525	1.00097
	Medias	4.4095	0.96041
	Altas	4.3446	0.97225
Dimensión habilidad física	Bajas	4.2615	1.09241
	Medias	4.1705	1.11703
	Altas	4.2574	1.05103
Dimensión apariencia física	Bajas	3.6943	1.07008
	Medias	3.8069	0.96903
	Altas	3.7048	1.00909
Dimensión honestidad	Bajas	4.3027	0.86225
	Medias	4.4296	0.79579
	Altas	4.3944	0.78846
Dimensión emocional	Bajas	4.0387	0.93098
	Medias	4.2226	0.82634
	Altas	4.2640	0.79027
Dimensión relación con padres	Bajas	4.6319	1.06119
	Medias	5.0278	0.84740
	Altas	5.0180	0.90699
Dimensión relación con iguales	Bajas	4.4265	0.80323
	Medias	4.4565	0.69818
	Altas	4.4989	0.79014

Nota: Grupo de reforzamiento del logro bajas (*N*=113); Grupo de reforzamiento del logro medias (*N*=169); Grupo de reforzamiento del logro altas (*N*=89).

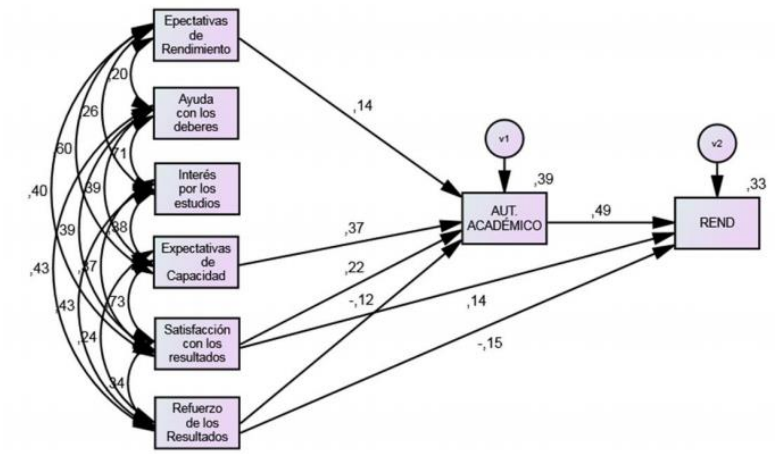
Relación entre implicación familiar, autoconcepto y rendimiento académico

Se elaboró un modelo de senderos en el que se establecieron tres hipótesis: (a) que las seis dimensiones de la implicación familiar percibida explican los niveles del autoconcepto académico de los estudiantes; (b) que el autoconcepto académico explica los niveles del rendimiento académico; y (c) que la relación entre implicación familiar percibida y rendimiento académico es mediada totalmente por el autoconcepto académico (no existe relación directa entre las dimensiones de implicación familiar percibida y el rendimiento académico). El modelo se ajustó con ayuda del programa estadístico AMOS 22.

Los resultados obtenidos muestran un buen ajuste del modelo hipotetizado a los datos empíricos ($\chi^2_{(7,503)}$=20.795; p<.01; *GFI*=.990; *AGFI*=.949; *CFI*=.992; *RMSEA*=.063), lo que llevaría a asumir que las hipótesis establecidas son correctas. No obstante, el examen de la significación estadística de los parámetros obtenidos mostró que alguno no alcanzaba la significación. Con base en esto, se modificó y re-especificó el modelo inicial hasta llegar a un modelo final en el que todos los parámetros estimados expresan una relación estadísticamente significativa (Figura 1). Este proceso se realizó

eliminando o añadiendo parámetros (uno a uno) en base a dos criterios: la significación estadística y la existencia de sustento teórico para la modificación.

Figura 1. Resultados del ajuste del modelo de senderos (modelo final) que analiza la relación entre implicación familiar



percibida, autoconcepto académico y rendimiento académico

El modelo final mostró un ajuste excelente ($\chi^2_{(7,503)}$=7.616; p>.05; *GFI*=.996; *AGFI*=.980; *CFI*=1.000; *RMSEA*=.013). Los errores de estimación se encuentran dentro de valores normales y los residuos son pequeños. Aunque es un modelo re-especificado, siguiendo criterios establecidos al respecto (Vallejo, Tuero, Núñez, y Rosário, 2014), los datos aportados por índices de expectativa y de cros-validación sugieren que es un modelo consistente y estable (las estimaciones del AIC y el ECVI son menores que las de los modelos saturado e independiente).

Los resultados de este modelo re-especificado sostienen las dos primeras hipótesis, pero no del todo la tercera. También se obtiene que el autoconcepto académico está fuertemente asociado con el rendimiento académico, indicando que cuanto mayor es el primero mayor es el segundo (y viceversa).

Se observa que, en general, la mayoría de las dimensiones de la implicación familiar percibida (cuatro de las seis) están relacionadas significativamente con el autoconcepto del estudiante. Tres de ellas (expectativas de capacidad, satisfacción con los logros de los hijos y las expectativas de rendimiento futuro) mantienen una relación positiva (cuanto mayor es el nivel percibido de estas dimensiones mayor es también el autoconcepto académico, y viceversa) y una, refuerzo a los resultados obtenidos, muestra relación negativa (indicando que cuanto más se utilicen conductas de este tipo menor el rendimiento obtenido). El interés percibido de los padres por los estudios de

los hijos y la conducta de ayuda con las tareas escolares no mostraron relación alguna con el autoconcepto.

Finalmente, la tercera hipótesis resultó solo parcialmente confirmada. Aunque el efecto principal de la implicación familiar percibida sobre el rendimiento académico es a través del autoconcepto del estudiante, dos de las dimensiones (satisfacción con los logros de los hijos y aportar refuerzo a los resultados obtenidos) también mostraron relación directa estadísticamente significativa con el rendimiento académico.

DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivos (a) el análisis de cómo la percepción que tienen los estudiantes de diferentes conductas de los padres en relación al proceso de estudio en casa, a su rendimiento, o a sus características personales (i.e., expectativas de rendimiento académico del hijo, ayuda con el trabajo escolar, interés en los estudios del hijo/a, expectativas de capacidad de los hijos, satisfacción con el logro de los hijos, reforzamiento del logro académico alcanzado) está relacionada con niveles diferentes de las dimensiones del autoconcepto en la etapa de la adolescencia (dimensiones general, académica, física –habilidad y apariencia-, personal –honestidad, emocional- familiar y social). Además, nos interesó (b) el análisis del tipo de relación (directa, indirecta, ambas) de la implicación familiar percibida, el autoconcepto del adolescente y el rendimiento académico del estudiante.

En relación al primer objetivo se obtuvo que las dimensiones de implicación familiar percibida están relacionadas diferencialmente según la dimensión del autoconcepto. En concreto, se observó que la mayor asociación ocurre con la dimensión académica del autoconcepto (el peso que tiene esta dimensión en las expectativas de rendimiento es del 27.4%, en la ayuda con el trabajo escolar del 4.5%, en el interés en el estudio de los hijos del 6.3%, en las expectativas de capacidad del 45.8%, y en la satisfacción con el logro de los hijos del 30.9%) una relación pequeña con otras dimensiones y ninguna relación con las dimensiones físicas (apariencia y habilidad). Estos resultados parecen constatar la idea aportada por los estudios evolutivos previos que indicaban que en la adolescencia la relación entre implicación familiar y autoconcepto es baja o moderada; en todo caso, mucho más modesta que en la etapa de la infancia.

Por otra parte, existe alguna dimensión de la implicación familiar percibida que parece importante para todas las dimensiones del autoconcepto. Es el caso de las expectativas de capacidad, cuyo tamaño del efecto es grande si lo tomamos en conjunto (η_p^2=.272), de forma individual mantiene una relación lineal con las dimensiones académica, general, emocional y honestidad. Este hallazgo parece relevante en tanto que muestra la necesidad de asesoramiento a las familias en el sentido de mostrarles

estrategias de como transmitir percepciones positivas de capacidad a sus hijos, de confiar en ellos, de creer en lo que pueden llegar a hacer. Asimismo, la dimensión satisfacción con el logro de los hijos (η_p^2=.188), mantiene relación con los niveles de alguna dimensión del autoconcepto: con la dimensión académica mantiene una relación lineal, y en las dimensiones general, relación con padres, honestidad y emocional, se relaciona sólo entre determinados niveles. Así, es importante transmitir a los padres la relevancia de esta variable y mostrarles la importancia de que sus hijos puedan percibir que cuando logran algo, los padres lo valoran. Por su parte, la dimensión expectativas de rendimiento (η_p^2=.161) mantiene una fuerte relación lineal con la dimensión académica del autoconcepto y diferentes relaciones entre los niveles de las dimensiones general, relación con iguales, emocional y relación con padres.

Existen otras dimensiones que parecen desarrollarse al margen de la información que los estudiantes perciban de su familia. Este es el caso de la dimensión reforzamiento del logro académico cuya relación con las dimensiones del autoconcepto no es significativa, o la dimensión interés en el estudio de los hijo, que aunque tomándolo en conjunto tiene un tamaño del efecto grande (η_p^2=.072), individualmente mantiene relaciones débiles con las diferentes dimensiones del autoconcepto, al igual que la dimensión ayuda con el trabajo escolar (η_p^2=.079).

En suma, la relación del autoconcepto con la implicación familiar percibida conviene estudiarla atendiendo a las diferentes dimensiones del yo, y no desde una perspectiva general. Estos resultados van en línea con la perspectiva dimensional establecida por autores como Shavelson, Hubner, y Stanton Shavelson (1976) o Marsh (1990).

En cuanto al segundo objetivo, los resultados obtenidos informaron que la implicación familiar está relacionada con el rendimiento académico principalmente de modo indirecto (mediado por el autoconcepto del estudiante). Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos (Jeynes, 2007; Pichardo y Amezcua, 2001; González-Pienda et al., 2002) en los que se observó una pequeña relación entre variables familiares y rendimiento académico de los hijos. En este sentido, lo que los resultados de este estudio indican es que la familia influye fundamentalmente sobre las condiciones personales del estudiante (en este caso, el autoconcepto) y que son estas variables las más directamente vinculadas con el rendimiento académico (Núñez et al., 2015; Valle et al., 2015) (en este estudio, con una predicción fuerte: *b*=.49).

A modo de conclusión, podemos argumentar que los resultados de este trabajo apoyan la hipótesis de que en la adolescencia la implicación familiar percibida aún tiene importancia en la construcción de los niveles actuales del autoconcepto de los hijos, principalmente en su vertiente académica. A su vez, también se observó que el autoconcepto está fuertemente relacionado con el rendimiento académico (cuanto mejor sea el autoconcepto mejores son también los resultados académicos). Por ello, desde un

punto de vista aplicado, nuestros datos sugieren la necesidad de mostrar a los padres cómo la percepción que sus hijos desarrollan respecto de su implicación tiene influencia en la construcción de su autoconcepto y, a través de éste, sobre el logro académico posterior. Entonces, sería necesario establecer desde los centros educativos programas de trabajo con padres con el fin de aportarles esta información y discutir con ellos modos eficaces de interacción positiva con los hijos.

REFERENCIAS

Au, A.C., Lau, S., y Lee, M.T. (2009). Suicide ideation and depression: the moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence, 44*, 851-868.

De La Torre, M.J., Cruz, Casanova, P.F, Villa, M., y Cerezo, M.T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, *6*(2), 135-149.

Dix, T. (1993): Attributing dispositions to children: An interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*(5), 633-643.

González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (1994). *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos* (Documento no publicado). Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 14*, 853-860.

Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education, 42*, 82-110.

McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Marsh, H.W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.

Núñez, J.C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX). *European Journal of Education and Psychology, 8*, 9-21.

Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionles, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto).* Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., García, M., y González, P. (1999). *Escala de Evaluación del Autoconcepto en Adolescente (12 a 16 años)*. Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Olsson, E. (2009). The Role of Relations: Do Disadvantaged Adolescents Benefit More from High-Quality Social Relations? *Acta Sociológica, 52*, 263-286.

Pichardo, M.C., y Amezcua, J.A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 7*, 181-191.

Putnick, D.L., Bornstein, M.H., Hendricks, C., Painter, K.M., Suwalsky, J.T.D., y Collins, W.A. (2008). Pareenting Stress, Perceived Parenting Behaviors, and Adolescent Self-Concept in European American Families. *Journal of Family Psychology, 22*, 752-762.

Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro., I., y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology, 7*(2), 107-120

Rodríguez-Fernández, A., y Ramos-Díaz, E. (2015). Autoconcepto y ajuste emocional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 91-102). Donostia: EREIN.

Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 119-130). Donostia: EREIN.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Simões, C., Gaspar de Matos, M., Tomé, G., y Ferreira, M. (2008). Impact of negative life events on positive health in a population of adolescents with special needs, and protective factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8*, 53-65.

Song, I.S., y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1269-1281.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 8(1)*, 1-8.

Vallejo, G., Tuero-Herrero, E., Núñez, J.C., y Rosário, P. (2014). Performance evaluation of recent information criteria for selecting multilevel models in behavioral and social sciences. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 14*, 48-57.

Recibido: 15 de noviembre de 2015
Recepción Modificaciones: 25 de noviembre de 2015
Aceptado: 30 de noviembre de 2015