

2019-06-13

Adaptación de la escala de apoyo social para estudiantes en adolescentes de Buenos Aires

Fernández Liporace, Mercedes

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1014>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires

Mercedes Fernández Liporace¹

Paula Ongarato

Resumen

Se presentan resultados parciales de un análisis psicométrico desarrollado sobre la adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes (Nolten, 1994) sobre una muestra de 751 adolescentes de Buenos Aires de ambos sexos, de 12 a 19 años. Los items mostraron una excelente capacidad de discriminación y el estudio factorial verificó los hallazgos de Malecki y Elliott (1999) sobre 198 escolares estadounidenses de 7° a 12° grado, hallándose una estructura de cuatro factores que coincide con las fuentes del apoyo: padres, profesores, compañeros de clase y amigos cercanos. Asimismo, se verificaron adecuados índices de consistencia interna. Se considera que las buenas propiedades psicométricas del instrumento lo vuelven adecuado para su aplicación en situaciones de evaluación psicológica en ámbitos educativos, así como en tareas de investigación.

Palabras clave: Apoyo social – Adolescentes - Educación - Evaluación

Student Social Support Scale:

Its adaptation on adolescents from Buenos Aires

Abstract

Partial results from a psychometric study developed on the adapted version of the Student Social Support Scale (Nolten, 1994) in a sample of 751 adolescents from Buenos Aires (from 12 to 19 years old, both sexes), are presented. Items showed excellent discrimination capacity. Factor analysis isolated a 4-factor structure, which coincides with the sources of social support: parents, teachers, peers or classmates and

¹Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Conicet. Av. Independencia 3065 (1225). Capital Federal. Argentina. Teléfono: 011-49575886. E-mail: mliporac@psi.uba.ar

close friends, confirming Maleki and Elliott's (1999) results. Besides, it was verified a correct internal consistency. These features make the scale useful to be applied in psychological assessment situations in educational contexts and also in research activities.

Key words: Social support - Adolescents – Education - Assessment

La importancia de efectuar intervenciones psicológicas y educativas destinadas a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito escolar, ha sido y es una preocupación constante de educadores y profesionales de la salud mental. La correcta identificación y evaluación de las variables que intervienen en el proceso educativo, así como en el exitoso desarrollo de las habilidades de los individuos, se vuelve un fundamental desafío tanto para los investigadores, como así también para quienes trabajan en el ámbito de aplicación.

El énfasis que clásicamente se hacía en la medición de la inteligencia y las aptitudes en general, está desplazándose gradualmente en las últimas décadas hacia variables no intelectuales, pero que influyen en el rendimiento intelectual y educativo. Así, por ejemplo, para Raven (1999), motivación e inteligencia son diferentes perspectivas de una misma variable psicológica, como caras de una misma moneda. Conceptos tales como motivaciones, valores o *apoyo social*, junto con la etnicidad y la religión, resultan mejores predictores del desempeño en la vida cotidiana que la inteligencia medida por medio de tests.

El *apoyo social* parece ser un factor fundamental en el desarrollo de niños y adolescentes, vinculado a consecuencias positivas, tanto de tipo psicológico como físico. La presencia de apoyo social se encuentra generalmente asociada a un adecuado ajuste en diversas áreas de la vida cotidiana de los individuos (Compas, Slavin, Wagner & Vannatta, 1986; East, Hess & Lerner, 1987; Hirsch, 1985; Hoffman, Ushpiz & Levy-Shift, 1988; Malecki & Demaray, 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

Clásicamente, Cobb (1976) preveía tres componentes en el apoyo social: sentirse amado, sentirse valorado o estimado, y pertenecer a una red o entramado social. Tardy (1985), por su parte, propuso un modelo que tomaba en cuenta cinco dimensiones del apoyo social: dirección, disposición, descripción/evaluación, contenido y red o

entramado (*network*). El aspecto vinculado a la dirección se refiere a si el apoyo social es dado o recibido, en tanto que la disposición involucra, a su vez, dos subdimensiones: disponibilidad (a qué apoyo se tiene acceso), y puesta en acto (qué apoyo se ha utilizado efectivamente). La dimensión descripción/evaluación se dirige a distinguir simplemente cómo el apoyo se describe o se evalúa. En cuanto a contenido, existen cuatro tipos en este modelo: emocional, instrumental, informacional y/o evaluativo. El emocional puede ser, por ejemplo, confianza, amor o empatía, en tanto que el instrumental incluye recursos tales como tiempo y dinero. El informacional consta de datos o consejos provistos en un área particular; finalmente, el evaluativo implica un *feedback* al sujeto que está recibiendo el apoyo. La última dimensión en el modelo de Tardy es la red o entramado social, es decir, la/s fuente/s o los miembros de la red de apoyo social disponible/s para cada persona en particular.

El apoyo en general, o bien los comportamientos de apoyo específicos, incluyen no sólo el aspecto emocional, sino también el instrumental, el informacional y el evaluativo, aunque en ocasiones la investigación se enfoque solamente hacia la arista emocional, dejando de lado los tres últimos tipos de contenidos (Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Elliott, 1999). Estos autores adscriben a la visión de Tardy (1985), que define este constructo como las percepciones del apoyo general, o los comportamientos de apoyo específicos disponibles por parte de las personas que conforman la red social particular de cada individuo, que mejoran su funcionamiento, y/o pueden amortiguar consecuencias o resultados adversos.

Brindar apoyo social a quienes están experimentando dificultades psicológicas, físicas o educativas, surge como una respuesta natural a tales vicisitudes; es por ello que esta provisión es una parte importante de intervenciones o tratamientos destinados a mejorar el funcionamiento general o el desempeño de niños, adolescentes y adultos (Dahlem, Zimet & Walker, 1991; Kazarian & Mc Cabe, 1991; Malecki & Elliott, 1999; Vaux, Riedel & Stewart, 1987).

Muchos estudios han abordado el tema del apoyo social en niños y adolescentes: en sujetos con dificultades de aprendizaje (Forman, 1988; Graves, 1996; Klooma & Cosden, 1994; Rothman & Cosden, 1995; Wenz-Gross & Siperstein, 1997), en individuos carecientes o de alto riesgo (Cauce, Felner & Primavera, 1982; Van Tassel-Baska, Olszewski-Kublious & Kulieke, 1994), así como también en relación al

desenvolvimiento de niños talentosos (Dunn, Putallaz, Sheppard & Lindstrom, 1987; Lando & Schneider, 1997); se ha hallado, además, que esta variable se relaciona con resultados más positivos en el caso de los hijos de padres divorciados (Cowen, Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 1990).

Forman (1988), analizó los efectos del apoyo social sobre la autoestima en niños y adolescentes. East, Hess y Lerner (1987) estudiaron posibles variaciones entre cuatro grupos de adolescentes clasificados según criterios sociométricos (rechazados, negados, populares y controversiales) tomando en cuenta su comportamientos, sus características psicosociales, su desempeño escolar y las percepciones acerca del apoyo social brindado por sus pares. Cauce, Felner y Primavera (1982) y Wenz – Gross y Siperstein (1997) investigaron la relación entre este constructo con otros factores tales como el ajuste, la red social y los contactos sociales en niños y adolescentes de bajo NES y con problemas de aprendizaje, respectivamente. Diener y Fujita (1995), analizando autoinformes de estudiantes universitarios, hallaron que los recursos sociales y personales con los que los individuos cuentan, tomados en conjunto, son predictores moderadamente ajustados del bienestar subjetivamente percibido, poseyendo más importancia que los materiales, siempre y cuando tales recursos resultaren relevantes según las metas perseguidas por los sujetos.

Aunque los trabajos generalmente se centran en los factores que ubican a los niños y adolescentes en riesgo de desarrollar dificultades cognitivas, emocionales o comportamentales, el interés por analizar las variables protectoras que promueven la resiliencia se ha incrementado (Brooks, 1994), verificándose que muchos de tales factores salugénicos se hallan estrechamente unidos al apoyo social recibido. Por ejemplo, se ha identificado la capacidad de ciertos adultos dadores de apoyo, tales como padres o docentes para actuar como *parachoques* protectores en los niños vulnerables (Brooks, 1994; Rak & Patterson, 1996). De esta manera, la investigación actual muestra la importancia de concretar estudios destinados a lograr la medición válida y confiable del apoyo social, percibido tanto por parte de los sujetos que atraviesan alguna dificultad específica, como por parte de aquéllos que simplemente transitan por las vicisitudes de la vida diaria sin mayores disfunciones evidentes. La posibilidad de diseñar tales herramientas para ser aplicadas en ámbitos psicológicos y educativos

resulta, entonces, una prioridad (Nolten, 1994; Pilisuk & Parks, 1986; Uchino, Caccioppo & Kiecolt – Glaser, 1996).

La Escala de Apoyo Social para Estudiantes (Nolten, 1994)

A pesar de que se han desarrollado muchas medidas del apoyo social, existen relativamente pocas dirigidas a niños y adolescentes (Rock, Green, Wise & Rock, 1984; Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987; Tardy, 1985). Ejemplo de tales instrumentos son la Social Support Scale for Children – SSSC - (Harter, 1985), el Child and Adolescent Social Support Scale - CASS – (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 1999) y el Student Social Support Scale - SSSS - (Nolten, 1994); los tres pueden utilizarse en escolares entre 3° y 12° grado de la educación general básica. Diversos trabajos mostraron la bondad de tales mediciones en el ámbito de la investigación aplicada en escolares (Elliott, 1997, 1999), por ejemplo, en niños con déficit de atención e hiperactividad (Demaray & Elliott, 2001), en estudios comparativos entre adolescentes nativos y no nativos estadounidenses (Powless, 1995), así como de niños y púberes que recibían educación especial y estándar (Ousdigian, 2000).

El SSSS – *Student Social Support Scale* (Nolten, 1994) se basa en el modelo de Tardy (1985) que, según antes se comentó, toma en cuenta cinco dimensiones del apoyo social: dirección, disposición, descripción/evaluación, contenido y red de apoyo.

Se trata de una escala multidimensional de 60 ítems que miden el apoyo social percibido por el estudiante de parte de las cuatro fuentes mencionadas. Esta característica resulta del intento de paliar la limitación básica señalada para otras mediciones de este concepto, relacionada con que plantean una sola fuente de apoyo o dejan de lado varios tipos o contenidos de este constructo (Cauce, Felner y Primavera, 1982; Nolten, 1994; Varni, Babani, Wallander; Roe & Frasier, 1989). Los reactivos están formulados en sentido positivo, evitándose intencionalmente las oraciones negativas en razón de la edad de los examinados, quienes pueden evidenciar aún algunos problemas para comprender las negaciones; las respuestas se brindan atendiendo a dos elementos: disponibilidad e importancia.

Cada subescala corresponde a una de las fuentes del apoyo y está formada por quince elementos, que contemplan, además, los contenidos o aspectos descritos por Tardy (1985): emocional, instrumental, informacional y evaluativo. Las puntuaciones se obtienen sumando las respuestas dadas por el sujeto a cada dimensión. Además, se

puede calcular una medida del apoyo total percibido, efectuando la sumatoria de las subescalas.

El análisis factorial se basó en las respuestas de 198 estudiantes de 7° a 12° grado solamente en cuanto a disponibilidad de los comportamientos de apoyo, y arrojó una estructura de cuatro factores, que se corresponde exactamente con las cuatro fuentes previstas en el diseño: Padres, Profesores, Compañeros de Clase y Mejor Amigo. Los índices de consistencia interna mostraron valores adecuados (Alphas de .96 para el instrumento total y .92 a .95 según subescala considerada) y los coeficientes de correlación para test-retest tras un intervalo de tres meses fueron de .28 a .80, según la subescala y .55 para el instrumento total). Se determinaron correlaciones con medidas de habilidades sociales y autoconcepto que variaron entre .27** y .54** (Malecki & Elliott, 1999).

La adaptación argentina de la Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes

La Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes está basada en la versión original en inglés del *SSSS – Student Social Support Scale* diseñada por Nolten (1994), caracterizada en el apartado anterior.

Fue traducida al español por psicólogos bilingües, respetando los modismos clásicos de los adolescentes residentes en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, utilizándose como control una doble traducción al inglés original, que fue vigilada por evaluadores bilingües independientes, constatándose una casi total coincidencia entre las versiones establecidas. Posteriormente, su contenido fue sometido a juicio experto contra los criterios de diseño de la escala ($\bar{X}_{\text{coeficientes Aiken}} = .88$), y a una administración piloto sobre 30 adolescentes homogéneos en cuanto a las características sociodemográficas de la población de destino. Estos pasos previos permitieron el ajuste de jergas y consignas, a la vez que sirvieron para eliminar el aspecto vinculado a la importancia de los contenidos referidos al apoyo, dado que suscitó dificultades en muchos examinados; asimismo, se incorporó una likert de 4 posiciones para evaluar la disponibilidad en términos de frecuencia de aparición de los comportamientos aludidos por cada ítem, dado que facilitaba la tarea de los sujetos (1: *Nunca o casi nunca*; 2: *A veces*; 3: *Frecuentemente* y 4: *Siempre o casi siempre*). Así, se interroga solamente por

la frecuencia de aparición de los comportamientos específicos de apoyo por parte de las cuatro fuentes, sin solicitar que el estudiante se expida sobre su importancia.

Objetivo: Efectuar la adaptación de la Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes a población adolescente de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, desde el punto de vista lingüístico y métrico. Este último aspecto incluye el análisis de la capacidad de discriminación de los ítems, el estudio de la consistencia interna de la escala, y de su validez factorial según las dimensiones originalmente propuestas para su diseño.

Método

Muestra

Participaron 751 adolescentes de ambos sexos (aproximadamente 50% de varones y 50% de niñas), alumnos de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires; en este distrito educativo se mantiene una organización anterior a la ley federal de educación, que prevé siete grados en la Educación General Básica y cinco años en el nivel medio.

Las edades variaban entre los 12 y los 19 años ($\bar{X}_{\text{edad}} = 14.26$; $dt = 1.49$); mayoritariamente se trataba de alumnos que asistían a los dos cursos iniciales de la escuela media (65% de primer año, 24% de segundo), en tanto que el resto (11%) prácticamente se repartía en mitades entre los cursos tercero y cuarto, no incluyéndose alumnos del último año de estudios.

El 64% de los sujetos convivía con ambos padres al momento de la evaluación, mientras que un 36% lo hacía con un solo miembro de la pareja parental. Se registró un 30% de hijos únicos y un 70% de casos con hermanos.

Con respecto al nivel de escolaridad alcanzado por los progenitores varones, se observa que el 34% ha completado el nivel primario, el 20% ha concluido estudios medios, el 17% dejó inconcluso el primario o directamente no lo inició, y el 15% logró la educación terciaria o universitaria completa. En relación con las madres, se verifica que un 37% ha concluido estudios primarios, el 24% finalizó el nivel medio y el 16% completó la educación terciaria o universitaria; el 11% no inició estudios sistemáticos o dejó el nivel primario incompleto. Merece resaltarse que el 14% de los participantes informó no conocer el nivel educativo paterno, en tanto que el 12% afirmó no poseer ese dato acerca de sus madres.

Instrumento y procedimiento

Como ya se comentó en apartados anteriores, se trabajó sobre la adaptación argentina de la Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes, cuyo proceso de traducción y adaptación se ha detallado en el apartado sobre *La adaptación argentina de la Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes*. La administración de tipificación se realizó colectivamente, en el horario y aulas habituales de clases y bajo la coordinación de un examinador debidamente entrenado.

Resultados

En primer lugar, se analizó la capacidad de discriminación de los ítems mediante la correlación corregida de la puntuación de cada elemento con la puntuación total (Martínez Arias, 1995). Dado que el instrumento ha sido diseñado contemplando cuatro dimensiones en el apoyo social percibido (padres, profesores, compañeros de clase, mejor amigo/a), se repitió este procedimiento corregido para cada reactivo con respecto a la puntuación parcial arrojada por cada subescala. En ambos casos, se verificó un excelente poder de discriminación de los elementos ($r_{\text{correg}} \geq .30$) para distinguir entre sujetos situados en los extremos alto y bajo de la distribución de puntuaciones del constructo medido (Tabla 1).

[Insertar Tabla 1 aproximadamente aquí]

Comprobado el adecuado comportamiento de los reactivos en cuanto a discriminación, se calculó luego un análisis de componentes principales con rotación Oblimin Directa y normalización Kaiser, replicando el procedimiento seguido por Malecki y Elliott (1999), que mostró excelentes ajuste y balance entre el número de sujetos y el número de ítems (Kaiser-Meyer-Olkin= .838. Test de Esfericidad de Bartlett: $\chi^2 = 5194.930$, 1770 gl; sig= .000). El porcentaje de varianza total explicado se encuentra por debajo del mínimo esperable de 60% (45.48%), aunque debe destacarse que las comunalidades halladas se encuentran alrededor del 50%, según indican los criterios más exigentes (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Los cuatro factores aislados explican respectivamente el 25.48%, el 9.20%, el 5.60% y el 5.20% de la varianza. Cada ítem considerado permaneció incluido en la dimensión originalmente prevista en el diseño del instrumento, y no se produjo eliminación de reactivos por cargas elevadas dobles ($\geq .40$) o saturaciones únicas bajas ($< .40$). La consistencia de

cada factor es muy elevada: .8949, .8850, .9176 y .9171. La consistencia interna de la escala total es de .9491 (Tabla 2)

[Insertar Tabla 2 aproximadamente aquí]

Discusión

Los resultados analizados en el apartado anterior permiten concluir un excelente funcionamiento psicométrico de la adaptación de la Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes en adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires: Por una parte, cuenta con un elevado poder de discriminación de sus reactivos; por la otra, se verifica que las cuatro subescalas que la componen responden exactamente a las dimensiones planteadas en el diseño (apoyo social percibido de parte de los Padres, de los Profesores, de parte de los Compañeros de Clase y de parte del Mejor Amigo o Amiga), coincidiendo con los hallazgos de Malecki y Elliott (1999). Estos atributos hacen de este instrumento una excelente herramienta capaz de brindar información válida y confiable acerca de cómo los adolescentes perciben el apoyo social brindado por las cuatro fuentes mencionadas, que se hipotetizan como factores relevantes vinculados al ajuste evidenciado por los sujetos en distintas facetas de su vida cotidiana. Así, se transfiere tecnología al alcance de los investigadores y de los profesionales que trabajan en el ámbito de aplicación.

Puede apreciarse que el Factor 1, que explica el mayor porcentaje de varianza (25.48%), corresponde al apoyo brindado por los Profesores, cuestión que posiblemente se relacione con la administración del instrumento en el ámbito educativo, y a que la mayoría de los logros y dificultades a los que se alude en los reactivos seguramente se den en ese contexto en virtud de que, junto con el hogar, es el que ocupa la mayor parte de la vida de estos jóvenes. El Mejor Amigo se ubica en segundo lugar (9.20% de varianza explicada), seguido de lejos por los Compañeros (5.60%) y los Padres (5.20%), que asumen el último puesto en cuanto a explicación del resultado. Esto puede parecer llamativo, aunque debe recordarse que en esta etapa vital la importancia de las figuras parentales comienza a desdibujarse en favor de los amigos y del grupo de pertenencia. Cabe destacar, también, que los ítems que cargan en el Factor 3, correspondiente a los Compañeros de Clase, reciben saturaciones negativas, probablemente en virtud de actitudes de rechazo hacia o por parte del grupo de pares, las que se compensan, tal vez,

por medio del apoyo brindado por el mejor amigo, que cobra mayor importancia. Estos aspectos, sin duda, deben ser analizados en otras muestras de estudiantes, para efectuar comparaciones e hipotetizar posibles determinantes de este resultado.

Futuras investigaciones profundizarán sobre distintos aspectos vinculados con este constructo por una parte, así como sobre características psicométricas de la escala en muestras diferentes a la aquí analizada.

Referencias

- Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545 – 553.
- Cauce, A., Felner, R. & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *Journal of Community Psychology*, 10(4), 417 - 428.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300 – 314.
- Compas, B., Slavin, L., Wagner, B. & Vannatta, K. (1986). Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(3), 205 – 221.
- Cowen, E. L., Pedro-Carroll, J. L. & Alpert-Gillis, L. J. (1990). Relationships between support and adjustment among children of divorce. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(5), 727 – 735.
- Dahlem, N., Zimet, G. & Walker, R. (1991). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: A confirmation study. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 756 – 761.
- Demaray, M. K.. & Elliott, S. N. (2001). Perceived social support by children with characteristics of attention-deficit/ children of divorce. *School Psychology Quarterly*, 16, 68 – 90.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926 – 935.

- Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B. & Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 467- 473.
- East, P., Hess, L. & Lerner, R. (1987). Peer social support and adjustment of early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 7*(2), 153 – 163.
- Elliott, S. N. (1997). The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence: Year 1 (1996-97), executive summary of evaluation report. Prepared for the Northeast Foundation for Children, Greenfield, MA and Kensington Avenue Elementary School Staff, Springfield, MA.
- Elliott, S. N. (1999). *Fitchburg responsive classroom project*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Forman, E. (1988). The effects of social support and school placement on the self – concept of LD students. *Learning Disability Quarterly, 11*, 115 – 124.
- Graves, L. R. (1996). An analysis of psychological and educational variables and their relationship to global self-worth, scholastic competence, and social acceptance in male children diagnosed with a learning disability. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 56*(8-A): 3057.
- Hair, J. F., Anderson, R. L., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver: University Press of Denver.
- Hirsch, B. (1985). Adolescent coping and support across multiple social environments. *American Journal of Community Psychology, 13*(4), 381 – 392.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V. & Levy-Shift, R. (1988). Social support and self-esteem adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 17*(4), 307 – 316.
- Kazarian, S. & Mc Cabe, S. (1991). Dimensions of social support in the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Community Psychology, 19*, 150 – 160.
- Kloomak, S. & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting”,

- nonacademic self-concept and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140 – 153.
- Lando, B. Z. & Schneider, B. H. (1997). Intellectual contributions and mutual support among developmentally advanced children in homogeneous and heterogeneous work/discussion groups. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 44 – 57.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1 – 18.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N. & Nolten, P. W. (1999). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. E. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: validation of the Student Social Support Scale, *Psychology in the Schools*, 36(6), 473 – 483.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Ousdigian, S. A. (2000). *Relationship of perceived social support of children in special and regular education programs*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Pilisuk, M. & Parks, S. H. (1986). *The healing web: Social networks and human survival*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Powless, D. (1995). *Social support and school adjustment: A comparison study of Native American and non-Indian adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Rak, C. F. & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 368 – 373.
- Raven, J. (1999). Psychometrics, cognitive ability, and occupational performance. En S. M. Wechsler & R. Souza Lobo Guzzo (Eds.). *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 121 - 142). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.

- Rock, D., Green, K., Wise, B. & Rock, R. (1984). Social support and social network scales: A psychometric review. *Research in Nursing and Health*, 7, 325 – 332.
- Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203 – 212.
- Sarason, B., Shearin, E., Pierce, G. & Sarason, I. (1987). Interrelations of social supports measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813 – 832.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187 – 202.
- Uchino, B. N., Caccioppo, J. T. & Kiecolt – Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and psychological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488 – 531.
- Van Tassel-Baska, J., Olszewski-Kublius, P. & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, 186 – 191.
- Varni, J., Babani, L., Wallander, J., Roe, T. & Frasier, S. (1989). Social support and self-esteem effects on psychological adjustment in children and adolescents with Insulin-Dependent Diabetes Mellitus. *Child and Family Behavior Therapy*, 11, 1 – 17.
- Vaux, A., Riedel, S. & Stewart, D. (1987). Modes of social support: The Social Support Behaviors Scale (SSBS). *American Journal of Community Psychology*, 15, 209 – 237.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183 – 193.

Tabla 1. Escala de Apoyo Social Percibido: índices de discriminación ítem/escala total e ítem/subescala

Apoyo social Padres			Apoyo social profesores			Apoyo social compañeros clase			Apoyo social mejor amigo/a		
Item	Discr escala total	Discr sub escala	Item	Discr escala total	Discr sub escala	Item	Discr escala total	Discr sub escala	Item	Discr escala total	Discr sub escala
1	.3995	.5251	16	.5422	.5291	31	.4767	.6532	46	.4011	.6640
2	.4320	.6587	17	.5814	.5804	32	.4982	.6223	47	.4445	.5729
3	.4840	.5897	18	.3466	.4833	33	.5560	.7129	48	.4142	.6707
4	.5603	.5680	19	.5133	.6428	34	.5731	.6637	49	.4624	.6528
5	.4325	.5480	20	.4939	.5038	35	.5428	.5789	50	.5321	.6776
6	.4008	.5017	21	.4480	.4963	36	.4493	.6508	51	.4293	.5909
7	.4758	.6609	22	.4742	.5489	37	.6076	.7130	52	.3457	.6411
8	.4445	.6138	23	.4517	.5687	38	.6554	.7336	53	.4739	.6557
9	.3982	.5046	24	.4419	.5720	39	.5683	.5815	54	.4051	.7176
10	.5256	.5273	25	.4495	.6235	40	.5793	.5684	55	.4294	.6823
11	.4633	.6275	26	.4849	.5743	41	.4679	.5442	56	.5102	.6517
12	.4021	.5609	27	.3702	.4582	42	.5414	.6207	57	.3847	.6054
13	.4479	.5232	28	.5086	.5618	43	.4750	.4733	58	.4567	.6606
14	.5578	.5481	29	.4422	.5267	44	.5482	.5601	59	.3157	.3978
15	.5438	.6119	30	.4225	.5251	45	.5902	.6965	60	.3870	.5658

Tabla 2.
 Escala de Apoyo Social Percibido: análisis factorial y consistencia interna

Item	F1: Ap.soc profesores	F2: Ap.soc mejor amigo	F3: Ap.soc compañeros	F4: Ap.social padres
1				.652
2				.785
3				.635
4				.474
5				.556
6				.586
7				.739
8				.732
9				.606
10				.443
11				.653
12				.586
13				.482
14				.400
15				.571
16	.402			
17	.459			
18	.586			
19	.604			
20	.401			
21	.456			
22	.540			
23	.607			
24	.571			
25	.747			
26	.674			
27	.537			

28	.586			
29	.627			
30	.636			
31				-.832
32				-.736
33				-.814
34				-.633
35				-.501
36				-.819
37				-.719
38				-.670
39				-.439
40				-.404
41				-.549
42				-.621
43				-.400
44				-.402
45				-.682
46		.719		
47		.564		
48		.746		
49		.682		
50		.667		
51		.607		
52		.756		
53		.683		
54		.807		
55		.725		
56		.688		
57		.657		
58		.674		
59		.413		
60		.594		
Vza%	25.48%	9.20%	5.60%	5.20%
Varianza total explic	45.48%	Alpha total = .9491	KMO= .838	χ^2 Bartlett= 5194.930, 1770 gl; sig= .000
Alpha	.8949	.8850	.9176	.9171

APENDICE

Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes (Nolten, 1994)

Adaptación realizada por Fernández Liporace & Ongarato (2005)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibís los comportamientos y actitudes que tus padres, tus profesores, tus compañeros de clase y tu mejor amigo/a tienen hacia vos. Indicá la frecuencia con la que ocurre lo señalado en cada afirmación, marcando tu respuesta con una cruz o tilde en la columna que corresponda. Tené en cuenta que cada número significa lo siguiente:

- 1NUNCA O CASI NUNCA
- 2A VECES
- 3FRECUENTEMENTE
- 4SIEMPRE O CASI SIEMPRE

En este ejemplo se te está preguntando por la preocupación que tus padres manifiestan hacia vos; si quisieras responder que ellos se preocupan siempre o casi siempre por vos, deberías contestar así:

MIS PADRES.....	Nunca o casi nunca	A veces	Frecuente-	Siempre o
-----------------	--------------------	---------	------------	-----------

			mente	casi siempre
1. Se preocupan por mí	1	2	3	4 ✓

La respuesta anterior significaría que considerarás que tus padres siempre o casi siempre se preocupan por vos. Recordá referirte a la actitud de tus padres en general.

MIS PADRES.....	Nunca o casi nunca	A veces	Frecuente -mente	Siempre o casi siempre
1. Se preocupan por mí	1	2	3	4
2. Me escuchan cuando estoy mal	1	2	3	4
3. Me besan o me abrazan	1	2	3	4
4. Me dicen que están orgullosos de mí	1	2	3	4
5. Me ayudan en todas las actividades que me interesan	1	2	3	4
6. Me dan ideas cuando estoy indeciso	1	2	3	4
7. Me ayudan a tomar decisiones	1	2	3	4
8. Me dan buenos consejos	1	2	3	4
9. Me ayudan a decidirme sobre diferentes cosas	1	2	3	4
10. Me ayudan a terminar una discusión o a defender mis ideas	1	2	3	4
11. Me ayudan a encontrar soluciones o respuestas a mis problemas	1	2	3	4
12. Me felicitan o me elogian cuando hago las cosas bien	1	2	3	4
13. Me hacen notar mis errores con buena onda	1	2	3	4
14. Me dan algún tipo de premio o recompensa cuando hago algo bien (por ejemplo, un regalo o una felicitación)	1	2	3	4
15. Me dicen si hago bien diferentes tareas	1	2	3	4

MIS PROFESORES.....	Nunca o casi nunca	A veces	Frecuente -mente	Siempre o casi siempre
16. Me escuchan si estoy mal o tengo algún problema	1	2	3	4
17. Se preocupan por mí	1	2	3	4
18. Son justos conmigo	1	2	3	4
19. Me entienden	1	2	3	4
20. Tratan de responder mis preguntas	1	2	3	4
21. Me explican cuando no entiendo o estoy confundido/a	1	2	3	4
22. Me muestran cómo hacer las cosas	1	2	3	4
23. Me dan buenos consejos	1	2	3	4
24. Me permiten hacer todas las preguntas que necesite	1	2	3	4
25. Me ayudan cuando quiero aprender a hacer algo mejor	1	2	3	4
26. Me ayudan a resolver los problemas dándome más información	1	2	3	4
27. Dedicar tiempo a hablar conmigo sobre mis objetivos y mis intereses	1	2	3	4
28. Me estimulan a participar en diferentes actividades	1	2	3	4

29. Me dicen cómo estoy haciendo las cosas en clase	1	2	3	4
30. Me elogian o felicitan cuando me esfuerzo mucho o cuando logro hacer algo bien	1	2	3	4
MIS COMPAÑEROS DE CLASE.....	Nunca o casi nunca	A veces	Frecuente -mente	Siempre o casi siempre
31. Tienen buena onda conmigo	1	2	3	4
32. Me invitan a unirme a sus actividades	1	2	3	4
33. Hacen cosas buenas por mí, tienen una buena actitud para conmigo	1	2	3	4
34. Pasan tiempo haciendo cosas conmigo	1	2	3	4
35. Me ayudan con los trabajos en clase	1	2	3	4
36. Juegan o charlan conmigo en el recreo	1	2	3	4
37. Me eligen para formar parte de un equipo	1	2	3	4
38. Dan ideas cuando necesito ayuda	1	2	3	4
39. Me tratan con respeto	1	2	3	4
40. Me dicen cómo hacer cosas nuevas	1	2	3	4
41. Me piden que aporte ideas	1	2	3	4
42. Me dicen cosas amables cuando hago algo bien	1	2	3	4
43. Me dicen cumplidos (hacen comentarios elogiosos) sobre mi apariencia (sobre mi look)	1	2	3	4
44. Notan mis esfuerzos	1	2	3	4
45. Me prestan atención de verdad	1	2	3	4

MI MEJOR AMIGO O AMIGA.....	Nunca o casi nunca	A veces	Frecuente -mente	Siempre o casi siempre
46. Entiende mis sentimientos	1	2	3	4
47. Me hace sentir mejor cuando hago las cosas mal	1	2	3	4
48. Pasa tiempo conmigo	1	2	3	4
49. Me ayuda a solucionar mis problemas	1	2	3	4
50. Me enseña a hacer cosas nuevas	1	2	3	4
51. Me defiende cuando nadie lo hace	1	2	3	4
52. Me acompaña cuando me siento solo/a o triste	1	2	3	4
53. Comparte sus cosas conmigo	1	2	3	4
54. Me ayuda cuando lo necesito	1	2	3	4
55. Me aconseja	1	2	3	4
56. Me aclara (explica) las cosas cuando estoy confundido/a	1	2	3	4
57. Me pregunta si necesito ayuda	1	2	3	4

58. Me calma cuando estoy nervioso/a por algo	1	2	3	4
59. Me dice lo que le gusta que yo haga	1	2	3	4
60. Me acepta aunque cometa errores	1	2	3	4