

Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua

Edgardo Pérez*

Leonardo Medrano*

Jorge Mattus*

Silvia Ayllón**

*Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Córdoba

**Facultad de Psicología - Universidad Empresarial Siglo Veintiuno

David Luque 134, 2° F. (5000, Córdoba). Tel: 0351 – 4515323. edrapester@gmail.com

Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua

Resumen

La asignatura Lengua es muy importante para el rendimiento académico en la escuela media debido a que en ella se desarrollan varias competencias académicas fundamentales (escribir textos expositivos, leer comprensivamente, desarrollar una expresión oral adecuada). La teoría social cognitiva describe como las creencias acerca de las propias capacidades para ejecutar tareas específicas (autoeficacia) influyen decididamente en el compromiso y la motivación hacia las tareas académicas (Bandura, 1997). La literatura es coincidente en el sentido que las aptitudes cognitivas y la autoeficacia para rendimiento son dos variables psicológicas prominentes que contribuyen de manera directa a la predicción del rendimiento en escritura, matemática, ciencia e inglés en la escuela media, explicando en conjunto un 50% de la varianza de esa variable dependiente. El objetivo de esta investigación fue adaptar dos escalas de autoeficacia a nuestra población estudiantil: la Escala de Autoeficacia para Lengua y la Escala de Autoeficacia para la Escritura. Los resultados obtenidos permiten contar con dos escalas con propiedades psicométricas adecuadas (estructura factorial, consistencia interna, validez de convergencia), las cuales podrían ser empleadas en un modelo explicativo del rendimiento en Lengua.

Palabras claves: Rendimiento Académico-Autoeficacia para la Escritura-Autoeficacia para Lengua-Análisis Factorial Exploratorio

Adaptation of Self-Efficacy Scales for Writing and Spanish

Abstract

The Spanish subject is very important for academic performance in secondary education due to the fact that many key academic abilities are developed within it (expository writing, reading comprehension, adequate oral expression). The social cognitive theory describes how beliefs about one's capacities to execute specific tasks (self-efficacy) influence strongly in the engagement and motivation towards academic tasks (Bandura, 1997). There is growing acceptance that cognitive aptitude and self-efficacy are two prominent psychological variables which contribute directly in the prediction of performance in Writing, Mathematic, Science and English in the secondary school, explaining jointly 50% of the variance of the dependent variable. The objective of this investigation was to adapt two self-efficacy scales for the Argentine students' population: The Spanish Self-efficacy Scale and the Writing Self-efficacy Scale. The results obtained allow for two scales with adequate psychometric properties (factorial structure, internal consistency, convergent validity) which could be used in an path model of the Spanish academic achievement.

Keywords: Academic Achievement- Writing Self-efficacy - Spanish Self-efficacy - Exploratory Factor Analysis

Introducción

Escribir textos expositivos, tomar apuntes, comprender y resumir textos, prepararse para los exámenes, y administrar el tiempo de estudio son competencias académicas fundamentales (De Witt, 1992; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Lengua es una de las asignaturas más importantes para el desempeño académico puesto que se relaciona con varias de esas habilidades de aprendizaje, tales como escribir competentemente, leer comprensivamente y desarrollar una expresión oral adecuada (Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004).

Sin embargo, las dificultades con el lenguaje oral y escrito son críticas durante la adolescencia posiblemente debido a las exigencias crecientes de la enseñanza media, así como a ciertas características psicobiológicas de ese período de la vida. Hooper y colaboradores (1993) encontraron que más de la mitad de los adolescentes iniciales experimentaban dificultades con las tareas de comprensión y composición textual en las escuelas secundarias de EEUU.

La teoría social cognitiva describe cómo la autoeficacia influye decididamente en el compromiso y la motivación hacia las tareas académicas (Bandura, 1997). Este argumento es perfectamente aplicable al dominio de la comprensión lectora y expresión escrita, donde las demandas son muchas (atender simultáneamente a la ortografía, puntuación, gramática, elección de palabras y organización del texto), y la necesidad de confiar en las propias capacidades para supervisar y ejecutar estas habilidades es igualmente elevada (Klassen, 2002)

La autoeficacia es un constructo esencial en la teoría social cognitiva, y se la ha definido como creencias acerca de las propias habilidades para realizar exitosamente tareas específicas (Bandura, 1997). Las creencias de autoeficacia provienen de diversas fuentes, tales como experiencias de maestría en un dominio, aprendizaje vicario, persuasión social e interpretación de los estados fisiológicos y emocionales asociados al desempeño. La autoeficacia permite predecir el rendimiento académico en un dominio más allá de las contribuciones realizadas por las aptitudes cognitivas y el rendimiento previo. Para un rendimiento satisfactorio en cualquier ámbito los estudiantes requieren algo más que habilidad, y también necesitan adquirir un sentido de eficacia personal que les permita regular sus procesos de aprendizaje.

Además de la autoeficacia, existen otros constructos motivacionales que influyen en el rendimiento académico, tales como valor percibido e interés, ansiedad, metas de rendimiento, orientación de género, autoconcepto y autoeficacia para el aprendizaje autorregulatorio (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Pajares y Johnson, 1996). No obstante, estas variables demostraron escasa utilidad para explicar directamente el desempeño en Matemática, Ciencia y Escritura cuando se controló el efecto de la autoeficacia para el rendimiento y las aptitudes cognitivas. Se han efectuado numerosos estudios multivariados (análisis de regresión múltiple, path análisis) con la finalidad de esclarecer la contribución de los constructos social-cognitivos a la explicación del rendimiento en diversas asignaturas (Pajares y Johnson, 1994; Pajares y Valiante, 1999; Pajares, Hartley y Valiante, 2001). En general, los resultados son coincidentes en el sentido de que la aptitud y la autoeficacia para rendimiento son las únicas variables que influyen de manera directa en el rendimiento en escritura, matemática, ciencia e inglés, explicando en conjunto un 50% promedio de la varianza del desempeño académico en esas asignaturas.

La investigación de la contribución de los constructos motivacionales para explicar el rendimiento en Lengua es escasa en nuestro medio, pese a tratarse de un dominio académico de tanta relevancia. En una investigación que incluyó análisis de regresión múltiple (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005) se descubrió que la Autoeficacia Lingüística medida por el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (Pérez, 2001) explicó un 5% adicional de la varianza del promedio anual en Lengua, en una muestra de estudiantes de Polimodal, cuando se controló el efecto de las aptitudes cognitivas medidas por el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5, Bennet, Seashore y Wassman, 2000), que fue el predictor más poderoso del modelo (18% de la varianza de las calificaciones en Lengua).

Este último hallazgo es coincidente con la literatura, en el sentido que la aptitud cognitiva es fuertemente predictiva del desempeño académico. Este constructo generalmente es medido mediante índices de rendimiento anterior en asignaturas escolares o ranking elaborados por los maestros sobre la destreza de los estudiantes para un dominio específico, tal como escribir (Pajares y Valiante, 1999), aunque en menor medida en relación con constructos derivados de teorías explícitas de la inteligencia. Tal como argumentó Lohman (en prensa), para predecir el rendimiento en cualquier dominio es importante considerar tanto una medida específica de logro como una medida del razonamiento implícito en ese dominio o aptitud de estrato

medio. Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, Abbott y Berninger (1993) demostraron que los subtests verbales Información, Vocabulario, Semejanzas y Comprensión, del WISC-R (Wechsler, 1974), fueron los mejores predictores de la calidad de los textos expositivos y de la comprensión lectora, en una muestra de estudiantes de sexto grado. Se requiere investigación adicional para esclarecer las relaciones entre aptitudes cognitivas y rendimiento en Lengua en adolescentes.

Por otra parte, como afirman Pajares y Usher (en prensa), el rol de las fuentes de la autoeficacia (experiencias de maestría de un dominio, modelado, interpretación de respuestas fisiológicas asociadas a desempeño y persuasión social) ha sido bien esclarecido. Se ha demostrado que la autoeficacia para el aprendizaje (o autoeficacia autorregulatoria) también es una variable importante e influye sobre la autoeficacia para el rendimiento. En efecto, la confianza de los adolescentes para el uso exitoso de estrategias de aprendizaje redundante en un incremento de su autoeficacia para el empleo de destrezas académicas o autoeficacia para el rendimiento, aunque su contribución directa al rendimiento sea menos importante (Pajares y Johnson, 1996).

Dada la importancia de la autoeficacia, es necesario investigar otros factores que pueden contribuir a explicar este constructo motivacional clave, tales como la estructura percibida de las metas de enseñanza. Byrnes y Miller (en prensa) han propuesto una teoría comprensiva del rendimiento académico en la adolescencia donde diferencian entre factores distales (nivel socio-económico, aspiraciones educacionales de los padres y estudiantes, rendimiento anterior en un dominio), factores de oportunidad (clima escolar, por ejemplo) y factores de propensividad (autorregulación, autoeficacia, aptitudes, por ejemplo).

Próximamente nos proponemos verificar el poder explicativo de un modelo social-cognitivo de rendimiento en Lengua, esclareciendo el rol de factores adicionales importantes que no han recibido tanta consideración en este dominio tales como la estructura percibida de las metas de clase. Para ello se requiere previamente adaptar las escalas a utilizar en el modelo path mencionado.

Los objetivos específicos de este trabajo son: a) adaptar la escala de autoeficacia para la escritura b) adaptar la escala de autoeficacia para rendimiento en Lengua, y c) verificar las propiedades psicométricas esenciales de estas escalas

Método

Participantes

Las escalas de autoeficacia (para Lengua y Escritura) fueron administradas por estudiantes de la asignatura Técnicas Psicométricas (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba), debidamente entrenados por docentes de esa cátedra, a una muestra de 518 (293 mujeres, 225 varones) estudiantes secundarios de noveno año de la ciudad de Córdoba, Argentina. Las edades de los participantes eran de 13 a 15 años (media=14,31). Los participantes pertenecían a 10 escuelas (cinco privadas y cinco públicas), pertenecientes a un estrato socioeconómico medio-alto o medio-bajo.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en un horario regular de clase, con autorización previa de las autoridades de cada institución y de los padres de los adolescentes que participaron de la investigación (por ser menores de edad). La participación fue voluntaria, explicando a los participantes que los resultados sólo serían utilizados de manera estadística para esta investigación. Se suministró a los estudiantes un informe breve de su desempeño en la escala de autoeficacia para la escritura, destacando sus puntos fuertes y débiles en esas competencias autoevaluadas.

Instrumentos

La escala de *autoeficacia para la escritura* (ver apéndice) posee 10 ítems donde los adolescentes deben evaluar su seguridad para realizar exitosamente actividades de escritura (escribir con buena ortografía, por ejemplo), utilizando una escala de respuesta de 1 (nada seguro de poder realizar esa actividad adecuadamente) a 10 (totalmente seguro). En un estudio con estudiantes del mismo nivel educativo empleado en esta investigación, Pajares, Hartley y Valiante (2001) informaron un coeficiente alfa de .91 para este instrumento.

La escala de *autoeficacia para rendimiento en Lengua* (ver apéndice) mide la eficacia percibida de los estudiantes para aprobar y obtener buenas calificaciones en Lengua. Este instrumento se responde con una escala que va desde 1 (nada seguro de obtener ese promedio

de calificaciones) a 6 (totalmente seguro) y posee cinco ítems (obtener un promedio de 8, por ejemplo). En varias investigaciones con estudiantes de secundario básico (middle school) se obtuvieron índices de consistencia interna adecuados (coeficiente alfa), comprendidos entre .86 a .93 (Pajares, 2003).

Resultados

Estudio 1. Adaptación preliminar de las escalas

Las dos escalas fueron traducidas del inglés al español hablado en Argentina por uno de los autores de este artículo. El Dr. Frank Pajares, de Emory University, EEUU (especialista en teoría social-cognitiva y co-autor de los dos instrumentos empleados), quien lee y habla fluidamente el español y el inglés, revisó la traducción realizada, realizándose pequeños ajustes en los ítems de cada uno de los instrumentos y en las consignas de administración de acuerdo a sus sugerencias. Posteriormente, ambos instrumentos fueron administrados a una muestra piloto de 50 estudiantes de características demográficas semejantes a la población meta del estudio. Se identificaron las palabras, ítems y/ o aspectos de las instrucciones de administración que resultaban de difícil comprensión para los participantes de este estudio preliminar.

Como resultado de este último análisis se realizaron modificaciones adicionales al contenido de ambas escalas. De este modo, el ítem 7 de la Escala de Autoeficacia para la Escritura, “Finalizar los párrafos con conclusiones adecuadas”, resultó dificultoso de comprender para un porcentaje elevado de la muestra piloto. En efecto, la estructura del párrafo en español es más flexible que en inglés (idioma original de la escala) y los párrafos no siempre presentan una conclusión como en este último idioma. Además de este ítem eliminado, el ítem 10 “Usar correctamente los tiempos verbales así como el singular y el plural” (relativamente ambiguo) fue fragmentado en dos partes: el ítem 7 “Escribir usando correctamente los tiempos verbales” y el ítem 10 “Escribir usando correctamente el singular y el plural”.

En la Escala de Autoeficacia para Rendimiento en Lengua el principal inconveniente se presentó con las instrucciones de administración. Muchos adolescentes de la muestra piloto interpretaron la expresión “seguridad para obtener una calificación” como probabilidad de alcanzar esa calificación. Esto ocasionó una situación paradójica, donde un porcentaje

importante de la muestra piloto utilizó valores superiores (que indican una fuerte seguridad) de la escala (5, por ejemplo) para promedios elevados (8, por ejemplo) y valores inferiores (2, por ejemplo) para promedios más bajos (6, por ejemplo). Para facilitar la adecuada comprensión de la consigna se enfatizó el sentido teórico de la autoeficacia (creencias en las propias capacidades para alcanzar un rendimiento determinado), incorporando la expresión “ser capaz de...”. (ver Apéndice).

Estudio 2. Análisis de la estructura factorial, la consistencia interna y la convergencia de las escalas

Escala de Autoeficacia para la escritura

De la muestra total descrita más arriba se detectaron 28 casos con valores ausentes en algunas de las respuestas, los que fueron eliminados de la base de datos. Adicionalmente, se identificaron 10 casos con puntuaciones marginales (outliers) que también fueron eliminados. De este modo, un total de 480 protocolos constituyeron la muestra definitiva. Un análisis descriptivo de las respuestas a los diez ítems (índices de asimetría y curtosis) demostró que todas sus puntuaciones se distribuyeron normalmente. El índice de adecuación muestral KMO fue de .83, sugiriendo una adecuada interrelación entre los ítems de la escala y la factibilidad del análisis factorial (Tabachnick y Fidell, 2001).

Se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de extracción de ejes principales. La regla Kaiser de autovalores superiores a 1 permitió identificar dos factores, que explicaron en conjunto un 54% de la varianza de las respuestas al test. No obstante, como el empleo de esta regla tiende a sobrestimar la presencia de factores (Tabachnick y Fidell, 2001), se interpretó adicionalmente el gráfico scree (Cattell, 1966). El gráfico de sedimentación permitió identificar un único factor (autovalor de 4.03) que explicó el 40,34% de la varianza. Como puede apreciarse en la tabla siguiente, los pesos factoriales fueron adecuados (>.30).

Insertar Tabla 1.

La consistencia interna de la escala se verificó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Como puede observarse en la tabla precedente, el coeficiente alfa .83 obtenido es un

resultado que sugiere una adecuada homogeneidad de la escala, dentro de los estándares recomendables (Kline, 2000). Las correlaciones ítem-total fueron de .49 a .73, todas superiores al mínimo recomendable (.30) y estadísticamente significativas ($p < .01$).

Escala de Autoeficacia para el Rendimiento en Lengua

De la muestra total se detectaron 30 casos con valores ausentes en algunas de las respuestas, los que fueron eliminados de la base de datos. Adicionalmente, se identificaron 7 casos con puntuaciones marginales (outliers) que también fueron eliminados de la base de datos. De este modo, un total de 481 protocolos constituyeron la muestra definitiva. Un análisis descriptivo de las variables (índices de asimetría y curtosis) demostró que todas sus puntuaciones se distribuyeron normalmente. El ítem 5, “Obtener un promedio de 10”, evidenció una asimetría positiva marcada (1.543) pero debajo del valor límite de 1.60 (George y Mallery, 2001), por lo cual se decidió retenerlo en el instrumento. El índice de adecuación muestral KMO fue de .79, sugiriendo una aceptable interrelación entre las variables, uno de los supuestos del análisis factorial.

Se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de ejes principales. La regla Kaiser de autovalores superiores a 1 indicó la presencia de un factor, que explicó el 69% de la varianza de las respuestas al test. Como puede apreciarse en la tabla siguiente, los pesos factoriales fueron óptimos con valores comprendidos entre .58 y .93.

Insertar Tabla 2.

La consistencia interna de la escala se analizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Como puede observarse en la tabla precedente, el valor alfa de .88 indica una elevada consistencia interna la escala (Kline, 2000). Las correlaciones ítem-total fueron de .70 a .92, todas muy superiores al mínimo recomendable (.30) y estadísticamente significativas ($p < .01$).

Finalmente, se correlacionaron las puntuaciones de la escala de autoeficacia para la escritura y de la escala de autoeficacia para el rendimiento en Lengua en la muestra total ($N=480$). El resultado obtenido ($r=.53$; $p < .01$) expresa una relación positiva, estadísticamente significativa y fuerte ($>.50$) (Cohen, 1988), indicando que ambas escalas miden constructos convergentes teóricamente.

Discusión

En la literatura hay mucha evidencia de la contribución de la autoeficacia para el rendimiento académico en dominios diversos tales como Inglés, Ciencia, Matemática y Escritura (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Pajares y Johnson, 1996). Lengua es una asignatura donde los estudiantes requieren competencias de aprendizaje y un sentido personal de eficacia para regular sus habilidades. No obstante, la investigación en español de la influencia de los constructos social-cognitivos para el rendimiento académico en Lengua es escasa.

Sería importante verificar en nuestra población el poder explicativo de un modelo social-cognitivo del rendimiento académico en Lengua que incluyera como variables independientes a Rendimiento Previo, Autoeficacia para la Escritura, Autoeficacia para el Rendimiento en Lengua, Aptitud Cognitiva General y Estructura Percibida de las Metas de Enseñanza. Para ese propósito es necesario adaptar los instrumentos de medición de algunos de esos constructos.

El objetivo específico de esta investigación fue adaptar a nuestra población las Escalas de Autoeficacia para la Escritura (Pajares, Hartley y Valiante, 2001) y de Autoeficacia para Rendimiento en Lengua (Pajares, 2003), respectivamente, dos instrumentos con excelentes propiedades psicométricas en sus versiones originales.

En primer lugar se realizó una traducción directa del inglés al español, la que fue revisada por uno de los autores de ambas escalas. También se llevó a cabo un estudio piloto que permitió identificar las dificultades de comprensión de los adolescentes en relación a los ítems y consignas de administración de ambas escalas. Los resultados de esta encuesta preliminar permitieron realizar las modificaciones correspondientes a los ítems y consignas de administración. Posteriormente, se analizaron las propiedades psicométricas de estructura factorial y consistencia interna de las dos escalas de autoeficacia, así como la validez de convergencia entre ambos instrumentos.

La estructura interna de la escala de autoeficacia para la escritura fue analizada mediante un análisis factorial de ejes principales. Como resultado de este análisis se verificó la unidimensionalidad de la escala, extrayendo un factor mediante la interpretación del gráfico

de sedimentación. Los diez ítems de la escala evidenciaron correlacionarse adecuadamente con el factor latente de autoeficacia para la escritura. La consistencia interna de la escala, evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue adecuada (.83).

Un estudio semejante se realizó con la escala de autoeficacia para rendimiento en Lengua. En este caso, los resultados del análisis factorial exploratorio indicaron la presencia de un único factor, con pesos factoriales óptimos para los cinco ítems de la escala. La consistencia interna de la escala, corroborada mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue elevada (.88).

Los resultados son semejantes a los informados en la literatura relacionada con las escalas en sus versiones originales (Pajares y Johnson, 1996; Pajares, Hartley y Valiante, 2001), y permiten contar con dos instrumentos con propiedades psicométricas de confiabilidad y validez adecuadas para su empleo en investigación.

Adicionalmente, las dos escalas se correlacionaron de manera positiva, estadísticamente significativa y fuerte ($r=.53$), evidenciando que miden constructos teóricamente relacionados. Este resultado permite hipotetizar que la confianza de los adolescentes para el uso de estrategias de escritura contribuye marcadamente a su seguridad para obtener buenas calificaciones en Lengua.

En un próximo estudio estas escalas serán utilizadas como variables predictoras en un modelo path explicativo del rendimiento académico en Lengua, junto a otros constructos relevantes tales como, aptitud cognitiva general, rendimiento previo y estructura percibida de las metas de clase. Esta investigación permitirá esclarecer la comprensión de algunos factores psicológicos esenciales para la motivación y el desempeño de los adolescentes en relación a la escritura, la expresión oral y la lectura. En efecto, algunos de los programas más exitosos de instrucción en competencias lingüísticas, tales como *Writer's Workshop* (Atwell, 1998, Calkin, 2001) pueden entenderse como intervenciones psicoeducativas sobre los constructos motivacionales relacionados con rendimiento y, en particular, sobre la autoeficacia.

Una limitación de este trabajo es que no se verificaron otras propiedades psicométricas importantes de los instrumentos analizados, tales como estabilidad y validez de criterio

(predictiva). Se requieren estudios adicionales para verificar estas propiedades métricas de las escalas. En ese sentido, el modelo path que nos proponemos implementar para explicar el rendimiento en Lengua permitirá verificar la utilidad predictiva de las escalas de autoeficacia, controlando el efecto de las otras variables independientes del modelo (aptitudes cognitivas, rendimiento previo, por ejemplo).

Referencias

- Abbott, R. & Berninger, W. (1993). Structural Equation Modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary –and intermediate – grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85, 475-508.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: new understanding about reading, writing and learning*. New York: Heinemann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bennet, G., Seashore, H. & Wesman, A. (2000). *Tests de Aptitudes Diferenciales, DAT-5.. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Byrnes, J. & Miller, D. (en prensa). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*.
- Calkins, L. (2001). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number the factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 141-161
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences (Second Edition)*. Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum Associates.
- De Witt, K. (1992). Survey shows U.S. children write seldom and not well. *The New York Times*, p. A-1.
- George, D. y Mallery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Greene, B., Miller, R., Crowson, M., Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school student's cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perception and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.

- Hooper, S.R., Swartz, C.W., Montgomery, J.W., Reed, M.S., Brown, T.T. Wasileski, T.J., & Levine, M.D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22, 610-622.
- Klassen, R. (2002). Writing and early adolescence: a review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-205.
- Kline, (2000). *Handbook of psychological tests*. London: Routledge
- Lohman, D. (en prensa). An aptitud perspective on talent: implicaciones for identificacion of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quaterly*, 19, 139-158
- Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in Writing Self-Efficacy Scales. Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., Miller, M. & Johnson, M. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F., & Valiante, G., (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. & Usher, E. (en prensa). Sources de writing self-efficacy beliefs of elementary, middle and high school students. *Reading and Writing Quaterly*.
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples*. Tesis Doctoral. Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, E., Cupani, M. & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4, 1-12.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (fourth edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: Psychological Corporation.

Zimmerman, Bonner & Konvach, (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association: Washington.

Tablas y Figuras

Tabla 1. Matriz Factorial de la Escala de Autoeficacia para Escritura

Ítems	Factor
1	0.34
2	0.44
3	0.58
4	0.53
5	0.66
6	0.69
7	0.72
8	0.65
9	0.69
10	0.48
α	0.83

Tabla 2. Matriz Factorial de la Escala de Autoeficacia para Lengua

Ítems	Factor
1	0.58
2	0.81
3	0.93
4	0.86
5	0.73
α	0.88

Apéndice

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA LA ESCRITURA

A continuación se presentan 10 frases (ítems) que mencionan actividades específicas de escritura. Para responder a cada ítem tenés que utilizar una escala de respuesta que va desde **1** (estoy seguro que no puedo realizar correctamente esta actividad) a **10** (estoy totalmente seguro que puedo realizar correctamente esta actividad). Podés utilizar cualquier valor entre 1 a 10 para indicar tu nivel de seguridad para realizar cada actividad.

Item de Ejemplo:

Item X. Escribir un cuento breve	3
----------------------------------	----------

En el ejemplo anterior se ha colocado un 3 en el espacio a la derecha del ítem, indicando *poca seguridad* para escribir un cuento breve. Si se hubiese colocado un 7, por ejemplo, se estaría indicando *bastante seguridad* para realizar esa actividad. Contestá reflexivamente, no hay tiempo límite para finalizar el instrumento. Respondé a todos los ítems y solicitá ayuda a la persona que te administra el test si no comprendés el significado de algún ítem o palabra.

1. Escribir un texto breve con buena ortografía	
2. Escribir usando correctamente los signos de puntuación	
3. Escribir utilizando correctamente todas las partes del lenguaje (sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos, por ejemplo)	
4. Escribir las oraciones con una correcta gramática (concordancia entre el sujeto y el verbo, por ejemplo)	
5. Escribir los párrafos con una idea principal clara	
6. Escribir los párrafos con detalles o ejemplos de las ideas principales	
7. Escribir usando correctamente el singular y el plural	
8. Escribir un texto bien organizado, con introducción, desarrollo y conclusiones	
9. Escribir un texto coherente, sin desviarse del tema principal	
10. Escribir usando correctamente los tiempos verbales	

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA LENGUA

A continuación se presentan cinco ítems relacionados con posibles promedios en Lengua. Se te solicita que respondas a cada uno de esos ítems indicando tu seguridad para obtener diferentes promedios de calificaciones en Lengua durante el cuatrimestre que estás cursando.

Para responder a cada ítem tenés que utilizar la siguiente escala de respuesta:

- 1- Nada seguro de poder (ser capaz de) obtener ese promedio en Lengua
- 2- Muy poco seguro de poder obtener ese promedio
- 3- Poco seguro de poder obtener ese promedio
- 4- Bastante seguro de poder obtener ese promedio
- 5- Muy seguro de poder obtener ese promedio
- 6- Totalmente seguro de poder (ser capaz de) obtener ese promedio en Lengua

Respondé colocando el número correspondiente (1, 2, 3, 4, 5 o 6) a la derecha de cada ítem.

Contestá reflexivamente y con la mayor honestidad posible.

Obtener un promedio de 6	
Obtener un promedio de 7	
Obtener un promedio de 8	
Obtener un promedio de 9	
Obtener un promedio de 10	