

LA AUTOPERCEPCIÓN DE EFICACIA EN LA ESCRITURA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES

Self-efficacy in Writing: a Research Review

*L'auto-perception de la réussite à l'écrit: une révision
des recherches*

Antonio GARCÍA GUZMÁN y Francisco SALVADOR MATA

*Depto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Correo-e:
fsalvado@ugr.es*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 79-99]

Ref. Bibl. ANTONIO GARCÍA GUZMÁN y FRANCISCO SALVADOR MATA. La auto-percepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 2006, 79-99.

RESUMEN: En este artículo se presenta una revisión de investigaciones sobre la percepción que tienen los sujetos de su eficacia en la escritura. En el análisis de investigaciones se incluyeron los siguientes tópicos: 1) métodos de investigación utilizados; 2) variables que inciden en la autopercepción de la eficacia en la escritura (edad, sexo, nivel instructivo y dificultades en el aprendizaje); 3) relación de la autopercepción de eficacia en la escritura con la motivación, las expectativas de resultados y las causas de atribución; 4) resultados más relevantes en la investigación; 5) aspectos no clarificados, que deberían abordarse en futuras investigaciones.

Palabras clave: autopercepción de la eficacia, composición escrita, revisión de investigaciones.

SUMMARY: This paper deals with a review of research on self-efficacy beliefs in writing. Different issues in this research review were analyzed: 1) methods that were applied in research; 2) variables related to self-efficacy in writing, such as age,

gender, instructional level and learning disabilities; 3) the relationship of self-efficacy in writing with motivation, results expectancy and attribution beliefs; 4) relevant results obtained in research; 5) some issues, not yet explained, which must be approached in forthcoming research.

Key words: Self-efficacy beliefs, Written composition, Research review.

RÉSUMÉ: Dans cet article, une révision des recherches sur la perception que les élèves ont de leur réussite à l'écrit est présentée. Divers aspects ont été analysés: 1) la méthodologie de la recherche; 2) les variables dont la perception de la réussite dépende: âge, genre, niveau d'instruction et difficultés d'apprentissage; 3) la relation entre la perception de la réussite et la motivation, l'expectative de résultats et les jugements d'attribution; 4) les résultats les plus remarquables ayant été obtenus dans la recherche; 5) les aspects non clarifiés devant être abordés dans des recherches futures.

Mots clés: perception de la réussite, composition écrite, révision de recherches.

1. DELIMITACIÓN DEL TEMA

Actualmente, se detecta un gran interés por investigar la influencia que la auto-percepción de la eficacia tiene en el éxito académico del estudiante y en determinadas áreas, como la escritura.

El concepto «autopercepción de la eficacia», elaborado por Bandura (1997), se considera un componente esencial en la teoría social cognitiva y un importante predictor del éxito académico de los estudiantes. Este concepto hace referencia a la percepción que los individuos tienen de su capacidad o de su habilidad para realizar una determinada tarea (en este caso, escribir). Esta percepción es el mejor predictor de su conducta posterior.

Las cuestiones a las que se pretendía dar respuesta en este estudio fueron las siguientes: 1) ¿qué investigaciones se han realizado sobre la autopercepción de eficacia en la escritura? (tradición investigadora); 2) ¿qué metodología se ha utilizado para estudiar este tema?; 3) ¿existen diferencias en relación con este concepto, en función de distintas variables o rasgos de los sujetos (edad, sexo, etnia, clase social, dificultades en el aprendizaje)?

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas, se utilizaron diversos procedimientos. Así, para identificar estudios relacionados con el tema, se tomaron las referencias incluidas en algunas investigaciones recientes (Pajares, 2003; Klassen, 2002a, 2002b y 2004) y otras referencias, que, no siendo recientes, se consideraron relevantes para el objetivo de esta investigación (Gresham, Evans y Elliot, 1988; Graham, Schwantz y MacArthur, 1995). Además, se consultaron bases de datos (PscINFO, ERIC, MLA, Current Content, Web of Knowledge e ISOC), revistas

electrónicas y páginas de Internet. Por último, se revisaron directamente aquellas revistas de gran prestigio, cuyos artículos, dada su reciente aparición, no se hallaban incluidos en las bases de datos consultadas.

Para seleccionar los estudios encontrados, se establecieron los siguientes criterios: a) investigaciones o revisiones publicadas a partir de 1990; b) investigaciones relevantes para el objeto de estudio, por su aportación significativa.

En el análisis de los estudios seleccionados se aplicó la técnica del «análisis de contenido». Los datos obtenidos se clasificaron en las siguientes categorías: 1) método utilizado en la investigación; 2) variables que inciden en la autopercepción de la eficacia en la escritura (edad, sexo, nivel instructivo y dificultades en el aprendizaje); 3) relación de la autopercepción de eficacia en la escritura con la motivación, las expectativas de resultados y las causas de atribución; 4) resultados más relevantes y diferentes, en función del tipo de investigación; 5) aspectos no clarificados, que deben abordarse en futuras investigaciones.

Entre la mayoría de estudios analizados, se detectaron discrepancias en los resultados obtenidos, cuyas causas son varias: 1) carácter de la investigación (cualitativa o cuantitativa); 2) muestras diferentes, en cuanto a las variables edad, nivel escolar, dificultades en el aprendizaje, nivel sociocultural; 3) conceptualización de las variables; 4) instrumentos de medida utilizados (tests, escalas de estimación, cuestionarios, entrevistas, observación).

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el análisis de las investigaciones e incluidos en las categorías descritas antes.

2. MÉTODOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

En las investigaciones analizadas, los procedimientos utilizados para medir la autopercepción de la eficacia han sido variados y muy dispares, como también el número y el tipo de sujetos estudiados. Sólo en uno de los estudios revisados (Evans, 1991) se utilizaron diferentes técnicas de investigación cualitativa, para evaluar la autopercepción de la eficacia en la escritura (observación en clase y entrevistas estructuradas), aunque también se incluyó el análisis de datos cuantitativos.

En la mayoría de los estudios se utilizaron diferentes tipos de escalas para medir este constructo (Gresham, Evans y Elliot, 1988; Graham y Harris, 1989a y 1989b; Pintrich y Degroot, 1990; Sawyer, Graham y Harris, 1992; Pajares y Johnson, 1996; Page-Voth y Graham, 1999; Pajares y Valiante, 1999; UMC y Grade, 2000). Las escalas eran muy diferentes, tanto por la variedad como por el número de ítems. Así, el número de ítems oscilaba entre seis (Page-Voth y Graham, 1999) y diez (Graham y Harris, 1989a; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993; Pajares y Valiante, 1999). También el número de escalas utilizadas difería entre unos estudios y otros (oscilaba entre 1 y 5). Finalmente, en otros estudios (Butler, 1995; Wong *et al.*, 1996 y 1997) se utilizaron cuestionarios o una combinación de cuestionarios y tests (Anderman, 1992).

En cuanto al contenido evaluado, se diferencian tres tipos de evaluación, que se corresponden con diferentes definiciones operativas del constructo «autopercepción

de la eficacia en la escritura»: 1) se evalúa la confianza que tienen los estudiantes en sus habilidades específicas de escritura mediante la corrección de la puntuación, en una sección determinada, o de la organización de oraciones en un párrafo (Meier, McCarthy y Schmeck, 1984; McCarthy, Meier y Rinderer, 1985; Shell, Murphy y Bruning, 1989; Pajares y Johnson, 1994 y 1996; Shell, Colvin y Bruning, 1995); 2) se evalúa la confianza que tienen los alumnos en su habilidad para escribir una historia o para expresar sus sentimientos (Graham y Harris, 1989b). Con algunos instrumentos se evalúa la capacidad de los alumnos para utilizar con propiedad unas determinadas letras en el lenguaje, según su nivel de escritura (Pajares y Valiante, 1997 y 1999; Pajares, Johnson y Miller, 1999); 3) se evalúa la confianza que los estudiantes tienen para realizar tareas de escritura, tales como escribir un documento, escribir una historia breve de ficción o escribir una carta a un amigo (Shell *et al.*, 1989 y 1995; Pajares y Johnson, 1994).

El número de alumnos investigados varía mucho de unos estudios a otros; desde un estudio de caso con tres personas (Graham y Harris, 1989b) hasta otro, con 742 participantes (Pajares y Valiante, 1999). Igualmente, el nivel escolar de los alumnos es muy variado: Escuela Primaria (Graham y Harris, 1989a; Graham y Harris, 1989b); Escuela Media (Anderman, 1992; Spaulding, 1995; Pajares y Valiante, 1999); Escuela Secundaria (Pintrich y DeGroot, 1990; Wong *et al.*, 1996 y 1997); Bachillerato (Pajares y Johnson, 1996; Zimmerman y Kitsantas, 1999).

3. RELACIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA EFICACIA CON LA MOTIVACIÓN, LAS EXPECTATIVAS DE RESULTADOS Y LA ATRIBUCIÓN DE CAUSAS

Se cree que la percepción que los sujetos tienen sobre sus habilidades en diferentes dominios o áreas incide en la motivación para lograr su éxito académico. Por ello, los investigadores han intentado explicar cómo los constructos motivacionales se relacionan con la autopercepción de la eficacia (Hawthorne, 2004). Las «expectativas de resultado» *hacen referencia* a la percepción de que una conducta determinada puede dar lugar a un resultado determinado. La «*atribución de causas*» *se refiere* a los juicios sobre las causas o circunstancias que llevan al éxito o fracaso en la realización de una tarea (Shell, Colvin y Bruning, 1995).

En algunas investigaciones se detectaron correlaciones significativas entre la autopercepción de la eficacia en la escritura y otras variables, como «ansiedad ante la tarea de escribir», «metas de rendimiento» (por ejemplo: obtener determinadas notas), «valoración de la escritura», «autopercepción de la eficacia para la autorregulación», «autoconcepto» y «expectativas de resultado» (Graham y Harris, 1989^a; Zimmerman y Bandura, 1994). A continuación, se analiza más minuciosamente cómo estos constructos se relacionan entre sí y, especialmente, cómo influyen en la percepción que el sujeto tiene sobre la escritura y en su posterior éxito. Así, en la mayoría de los estudios, se ha encontrado que la autopercepción de la eficacia en la escritura juega un papel decisivo en la predicción del éxito en esta tarea.

3.1. *Relación entre autopercepción de la eficacia en la escritura, motivación y expectativas de resultados*

Shell, Murphy y Bruning (1989) evaluaron la autopercepción de la eficacia para realizar varias actividades de escritura y lectura. Así, encontraron que la autopercepción de la eficacia, junto con las expectativas de resultados, explicaba un 32% de la varianza en el éxito de la lectura. Sin embargo, la autopercepción de la eficacia, considerada como un buen predictor, sólo explicaba un 10% de la varianza en el éxito en la escritura. Los diferentes resultados obtenidos se atribuyeron a las múltiples formas de valorar el éxito en la escritura o en la lectura (Shell *et al.*, 1995). Estos resultados confirman la tesis de que, cuando los estudiantes piensan en ellos mismos como escritores o lectores, adquieren un compromiso con el aprendizaje (Walker, 2003).

En otras investigaciones se demostró que los niños son más exactos en predecir los resultados de la conducta, a medida que su nivel de desarrollo es mayor (Zimmerman, 2000). Sin embargo, en los estudios de Wigfield y Eccles (2000) se detectó que, en general, la habilidad de los niños en la percepción y evaluación se hace más negativa, a medida que se hacen mayores. Al menos, durante la primera adolescencia, éstos creen que son menos competentes en muchas actividades y, con frecuencia, valoran menos estas actividades. En otras investigaciones, mediante el análisis de regresión múltiple, se demostró que la autopercepción de la eficacia y las expectativas de resultados predicen los logros en tareas de lectura y escritura, siendo la autopercepción de la eficacia el mejor predictor.

Sin embargo, son escasos los estudios que relacionan las expectativas de resultados con la autopercepción de la eficacia. Por eso, es preciso realizar nuevas investigaciones, en muchos dominios del conocimiento, para hacer una cuantificación más exacta de estas conexiones. En la investigación sobre la motivación, podrían ser de interés para la comunidad científica las futuras investigaciones sobre la evaluación de las expectativas, conectadas con la escritura.

3.2. *Relación entre autopercepción de la eficacia en la escritura, motivación y atribución de causas*

En numerosos estudios se ha detectado una relación directa entre autopercepción de la eficacia y motivación. Así, Zimmerman (2000), tras una revisión de investigaciones sobre la autopercepción de la eficacia, concluye que ésta se relaciona con la motivación. En estas investigaciones se ha encontrado que es más probable que los estudiantes que han dominado las metas muestren altos niveles de motivación y calidad del compromiso en las tareas que llevan a cabo, en comparación con los estudiantes que han desarrollado orientación hacia las metas (Brophy, 1987; Stipek y Kowalski, 1989; Ames, 1992; Bruning y Horn, 2000; Covington, 2000; Wentzel, 2000).

Recientes investigaciones sobre la motivación de los estudiantes han puesto de manifiesto la función desempeñada por importantes constructos, que tienen implicaciones directas en la clase. Aunque hay muchos conceptos en el constructo «motivación», la autopercepción de la eficacia es clave para promover el compromiso de los estudiantes y el aprendizaje (Linnenbrink y Pintrich, 2003). Pintrich y De Groot (1990: 4) encontraron que «la autopercepción de la eficacia se relacionaba positivamente con el compromiso cognitivo o de desarrollo de los estudiantes». Se ha encontrado, también, que la autopercepción de la eficacia influye en los métodos de aprendizaje. Al parecer, los estudiantes que la poseen utilizan más estrategias de autorregulación, que, a su vez, les conducen a un mayor éxito. Por último, se ha observado que el nivel de motivación de los alumnos influye en la eficacia de la instrucción; por lo que se debe tener en cuenta ese nivel, para diseñar una intervención más personalizada, según las características del alumno (De caso, 2002).

Mediante análisis de regresión y *path* análisis, aplicados en algunas investigaciones, se verificó que la autopercepción de la eficacia tenía una contribución independiente a la predicción del rendimiento posterior en tareas de escritura, confirmando la importante función mediadora de la autopercepción de la eficacia, postulada por la teoría socio-cognitiva. Los resultados eran constantes, aunque se incluyeran otras importantes variables en los modelos estadísticos, como la actitud frente a la escritura, las aptitudes para la escritura o el rendimiento anterior (Valiante, 2000).

Chapman y Tunmer (2003) demostraron que la habilidad en la elaboración fonológica y el conocimiento del nombre de las letras, al principio de la enseñanza, no solamente predecía un posterior desempeño en la escritura sino, también, el autoconcepto académico y la autopercepción de la eficacia en la lectura.

Por su parte, Zimmerman y Kitsantas (1999), en sus estudios sobre las estrategias de revisión que utilizaban 84 niñas, quienes atribuyeron los problemas de escritura a las estrategias que utilizaban, encontraron altos niveles de autopercepción de la eficacia, altas habilidades en la escritura, autorreacciones más positivas y gran interés intrínseco en los procesos de escritura. En contraste, las chicas que atribuyeron una falta de éxito a su baja habilidad tuvieron niveles significativamente más bajos en la autopercepción de la eficacia, en habilidades de escritura y en autorreacciones. La atribución a las estrategias utilizadas era beneficiosa para la automotivación, porque preservaba la autopercepción de la eficacia, mucho más que la habilidad o la atribución de esfuerzos.

El dominio de las metas incide en un incremento en la cantidad de tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje de las tareas y en su persistencia frente a la dificultad. En contraste, en el desarrollo de metas, se ha encontrado un determinante de motivación intrínseco, que está asociado con «la evitación del fracaso» o el «esfuerzo para conseguir el éxito» (Weiner, 1994).

Muchos autores han enfatizado que una simple estrategia, como dar instrucciones, subrayando el valor del esfuerzo, podría ser efectiva para los alumnos que tienen una alta percepción estable de que el fracaso no puede ser superado con

esfuerzo. Graham, MacArthur y Schwartz (1995) demostraron, en sus estudios con estudiantes que tenían problemas de escritura, que unas simples instrucciones, como «añade información», mejoraban la calidad de las revisiones que éstos estudiantes hacían. Ames (1992) da unos consejos sobre cómo estructurar las clases y cómo organizar las tareas, para incrementar el dominio de las metas.

Wentzel (2000) ofreció algunas ideas sobre cómo, centrándose en la satisfacción de las metas de los estudiantes, se podía proporcionar una única y valiosa perspectiva, para que los alumnos de múltiples contextos sociales y diferentes metas académicas pudiesen conocer la influencia de sus capacidades académicas.

La autopercepción de la eficacia se ha asociado, frecuentemente, con el rendimiento académico, así como con otros constructos motivacionales (Schunk, 1991). Además, se ha destacado el importante papel que juega la autopercepción de la eficacia, percibida como mediador cognitivo entre otros determinantes de competencia (tales como habilidades, intereses y logros de ejecución anterior) y el rendimiento subsiguiente (Pajares y Valiante, 1999).

Es preciso señalar, además, que hay numerosos estudios que han revelado que las creencias de autopercepción de la eficacia en la escritura son predictoras de diversos índices de logro en esa área y que están estrechamente relacionadas con otros constructos motivacionales (como los intereses vocacionales), que influyen en el rendimiento subsiguiente de los sujetos en el área (Meier, McCarthy y Schmeck, 1984; McCarthy, Meier y Rinderer, 1985; Shell *et al.*, 1989; Pajares *et al.*, 1999; Pajares y Valiante, 1999).

4. DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS

En diferentes estudios sobre autopercepción de la eficacia en la escritura se han incluido diversas variables de análisis, referidas a las características de los sujetos investigados, cuyos resultados se exponen a continuación.

4.1. *Diferencias relacionadas con el sexo de los sujetos*

En varias investigaciones se han analizado las diferencias en la escritura, relacionadas con el sexo de los sujetos. Sin embargo, mientras los profesores y estudiantes, generalmente, perciben que las chicas son mejores que los chicos en la escritura, las conclusiones respecto a las diferencias entre ambos sexos, en la autopercepción de la eficacia en la escritura, no son consistentes (Pajares *et al.*, 1999). En efecto, algunos investigadores no han encontrado tales diferencias; otros han detectado modestas diferencias, a favor de las chicas (Pajares *et al.*, 1999). En un estudio longitudinal, realizado por el Instituto Índico de Estadística, para evaluar la motivación para la lectura y escritura de alumnos de tercero y cuarto curso, se detectó que los chicos estaban motivados más por factores extrínsecos que intrínsecos (Roy y Roy, 1999). Sin embargo, en un estudio realizado con estudiantes de

Secundaria, en Nigeria, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, en cuanto a las motivaciones académicas (Jegede, 1994).

Un foco de investigación en el área de escritura han sido las diferencias entre sexos, en cuanto a la confianza que los alumnos tienen en su éxito en la tarea. Así, los investigadores han encontrado que las chicas muestran gran confianza en su capacidad para la escritura, en comparación con los chicos, al menos en centros de Enseñanza Media (Eccles *et al.*, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman y MacIver, 1991; Pajares *et al.*, 1999). Además, otros autores (Eccles *et al.*, 1991; Crain, 1996) defienden que estas diferencias pueden comenzar a muy temprana edad y es posible que disminuyan o, con frecuencia, se inviertan, cuando los estudiantes son mayores.

Se ha verificado también que las mujeres con pronunciada orientación masculina no difieren significativamente de los varones, en cuanto a sus autopercepciones, igual que sucede con los varones que tienen una orientación femenina (Karniol, Gabochion y Harrai, 1998). Así, numerosos investigadores han argumentado que algunas diferencias sociales, referidas al sexo, a la personalidad y a algunas variables académicas, podrían explicarse en función de la orientación, es decir, de la percepción de los estereotipos que los estudiantes tienen sobre el sexo, más que en función del sexo en sí mismo (Matsui, 1994; Eisenberg, Martin y Faves, 1996; Harter, Waters, y Whitesell, 1997; Valiante, 2000).

Aunque la mayoría de los estudios desarrollados en este campo coinciden en señalar «los logros anteriores en la ejecución» como la fuente más importante de la autopercepción de la eficacia, algunos investigadores (Zeldin, 2000) obtuvieron interesantes resultados, que demostraban que la persuasión verbal y la experiencia vicaria tenían mayor importancia en las mujeres. En otros estudios, también, se detectó una actitud más positiva de las niñas hacia la lectura y la escritura (y también mejor rendimiento) (Aiken, 2002. En UMC, 2002).

Pajares (2003), en una revisión de estudios sobre autopercepción de la eficacia, motivación y éxito, concluye que es probable que las diferencias respecto al sexo, en estos aspectos, deriven de sucesos previos en la escritura. Las diferencias que favorecen a las chicas no resultan significativas, cuando su realización es controlada (Pajares y Valiante, 1999; Pajares *et al.*, 1999). Así, parece incongruente que las chicas puntúen mejor en el desarrollo de índices de escritura y sean consideradas mejores escritoras por sus profesores, pero no manifiesten la sólida confianza que muestran los chicos en sus capacidades. Cabe añadir que algunos investigadores han sugerido que los chicos tienen mayor tendencia a felicitarse a sí mismos, por sus respuestas a este tipo de instrumentos, mientras que las chicas tienden a ser más modestas (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996).

Pese a la importancia que se ha ido dando al papel que juegan las diferencias en cuanto al sexo, para explicar diferentes creencias o percepciones de la eficacia, esta variable no se ha incluido en todas las investigaciones y, en las que se ha incluido, parece que los resultados benefician en más aspectos a las chicas que a los chicos. Así, en una revisión, realizada por Klassen (2002b), se detectó que sólo en cinco estudios se incluían las diferencias respecto al sexo, en la percepción de

las habilidades en la escritura. En dos de estas investigaciones (Pajares y Johnson, 1996; Pintrich y De Groot, 1990), se encontraron diferencias significativas en la autopercepción de la eficacia, en función del sexo. En ambos estudios se detectó que la valoración de la confianza para completar los criterios de las tareas era mayor en los chicos que en las chicas. No obstante, en ninguno de los estudios se detectaron tales diferencias en la realización de las tareas de escritura.

En otro estudio (Pajares y Valiante, 1999) no se detectaron diferencias significativas entre chicos y chicas, en la autopercepción de la eficacia, pero, cuando se les pedía que valoraran el nivel de habilidades en la escritura, ambos sexos valoraron a las chicas como mejores escritoras.

En otro estudio, realizado por Pajares y Johnson (1996), en el que se utilizó un «*path* análisis», para detectar las relaciones entre la autopercepción de la eficacia, la comprensión de la escritura, la percepción de la utilidad de la escritura y la aptitud para la escritura, se detectó un alto efecto directo de la autopercepción de la eficacia en la comprensión, que, a su vez, tuvo un modesto efecto en la ejecución de una tarea. Chicas y chicos no diferían en aptitudes o realización de la tarea, pero las chicas mostraron menor autopercepción de la eficacia y una baja comprensión.

Hidi, Berndorff y Ainley (2002) encontraron que las diferencias específicas de género, en cuanto a los gustos y la autopercepción de la eficacia en la escritura, estaban estrechamente asociadas y ambos factores estaban también asociados con el interés por la escritura. También, en el estudio de Pajares y Valiante (2000), las diferencias favorecieron a las chicas, pero estas diferencias no eran significativas, cuando la percepción en la orientación de género estaba controlada.

Flockton y Crooks (1998) encontraron muchas diferencias entre chicos y chicas en la escritura. Por ejemplo, en una muestra de estudiantes de cuatro años, las chicas realizaron mejor las tareas de escritura en 19 de las 24 tareas. Las chicas también manifestaron mayor disfrute de la escritura, mayor frecuencia en la escritura y mayor autopercepción como escritoras. A los 8 años, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos en 24 de las 28 tareas que tenían que realizar; además, a diferencia de los chicos, disfrutaban más con la escritura en casa (Flockton y Crooks, 1998). Mientras que el gusto por una materia no está directamente relacionado con la autopercepción de la eficacia, sí podría estar directamente relacionado con el interés y el conocimiento de la materia.

Más recientemente, Pajares y Valiante (2001) realizaron un estudio, para comprobar si era el sexo o los estereotipos relacionados con el sexo los que explicaban las diferencias en la autopercepción de la eficacia. Los autores encontraron que, cuando se controlaban las percepciones de estereotipos en función del sexo, «todas las diferencias de género favorecían a las chicas en la motivación hacia la escritura y el éxito en la realización de una determinada tarea no era significativo» (Pajares y Valiante, 2001: 366).

Es necesario observar que la autopercepción de la eficacia se ha conceptualizado operativamente como la firmeza en los juicios de autoconfianza para realizar exitosamente tareas académicas determinadas. Sin embargo, mujeres y varones

pueden utilizar criterios diferentes al emitir estos juicios de autoconfianza, tendiendo las mujeres a ser más modestas que los varones en sus respuestas a estos tipos de instrumentos de medida (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996; Zeldin, 2000), lo que confirma algunos de los supuestos de Bandura.

Pajares, Johnson y Miller (1999) aseguran que, demostrada la utilidad de las escalas de autopercepción de la eficacia, diferentes formas de medida pueden suministrar diferentes resultados acerca de las relaciones entre autopercepción de la eficacia y rendimiento. Por eso, es necesario utilizar metodologías de medida, alternativas al uso de este tipo de escalas, tales como estrategias de investigación cualitativa, que permitan un abordaje holístico y en profundidad de las percepciones del sujeto. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la desarrollada por Evans (1991), ya citada.

En escritura, la realización orientada a las metas también se relacionó positivamente con la autopercepción de la eficacia, mientras que el desarrollo evitando las metas se relacionaba negativamente. Las chicas establecieron metas consistentes en las tareas que realizaban (Pajares, 2003).

En general, en diferentes publicaciones se proponen las diferencias de sexo en la autopercepción de la eficacia como un factor que debe ser estudiado en futuras investigaciones. Algunos de los resultados obtenidos en estas investigaciones hacen repensar aspectos de la teoría social de Bandura (1986), que sugería que chicos y chicas podrían utilizar diferentes criterios cuando respondían a escalas de autopercepción de la eficacia.

4.2. *Diferencias relacionadas con las dificultades en el aprendizaje*

De las investigaciones sobre autopercepción de la eficacia en la escritura en que se han incluido alumnos con dificultades en el aprendizaje, algunas se han centrado en la temprana adolescencia (Graham y Harris, 1989a y b; Graham y Page-Voth, 1990; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993; Wong *et al.*, 1996 y 1997). En estas dos últimas, se incluyeron tanto alumnos con dificultades en el aprendizaje como alumnos de bajo rendimiento. En el estudio de Shell *et al.* (1995), se diferenciaron tres niveles de éxito, basados en evaluaciones estandarizadas de la escritura (ensayos de opinión sobre la escritura y una serie de ensayos de composición en el ordenador). En otro estudio, se incluyeron alumnos de educación especial y estudiantes en riesgo (Anderman, 1992).

En general, en los estudios con alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje se ha detectado que éstos usan estrategias poco o nada efectivas, tienen un rendimiento muy bajo, revisan aspectos del texto no sustantivos y tienen habilidades básicas muy simples. Todo esto contrasta, paradójicamente, con una elevada confianza en sus habilidades para la escritura (Graham y Harris, 1989a y b; Graham *et al.*, 1991, 1992 y 1993; Sawyer *et al.*, 1992).

Según Klassen (2002a: 98):

uno de los posibles factores que explican que estudiantes con dificultades en el aprendizaje tengan una óptima autopercepción de la eficacia, puede ser concebido como una forma deficiente de metacognición.

En los estudios de Shell *et al.* (1995) se detectó una consistencia con estudios previos, en los que se mostraba que había diferencias sustanciales entre los alumnos que tenían una percepción de alto o bajo éxito. Así, los que tenían bajo éxito mostraban un

patrón de percepción potencialmente disfuncional, teniendo una alta expectativa de resultados en lectura y escritura, mientras simultáneamente expresaban una baja autopercepción de su eficacia en la lectura o escritura, atribuyendo una alta causalidad a factores externos o incontrolables (Shell *et al.*, 1995: 395).

Klassen (2002a), en una revisión de investigaciones relacionadas con la autopercepción de la eficacia de alumnos con dificultades en el aprendizaje, encontró que en muchos de los estudios (13 de 22), se valoraba la eficacia de varias intervenciones para mejorar la autopercepción de la eficacia o la motivación hacia la escritura. En general, en estos estudios se detectó un incremento de la autopercepción de la eficacia. Sin embargo, había algunas excepciones en esta generalización.

Analizando algunas de estas intervenciones, tanto en el estudio de Butler (1995 y 1998) como en los de Graham *et al.* (1992), Graham y Harris (1989a), Wong *et al.* (1997), el nivel de autopercepción de la eficacia mejoró, después de la intervención. En los tres primeros se llevó a cabo una intervención con estrategias. En los dos primeros, los estudiantes generaban una serie de estrategias, guiados por un profesor. En los de Graham, se llevó a cabo un entrenamiento con estrategias de autorregulación. Por último, en el estudio de Wong *et al.* (1997) se desarrollaron diferentes estrategias en la escritura. Sin embargo, en los estudios de Butler (1998), Graham y Harris (1989b) y Graham *et al.* (1992), algunos sujetos mejoraron después de la intervención y otros, no. En otra investigación (Graham *et al.*, 1993) no se encontraron diferencias entre niños con y sin dificultades en el aprendizaje en la autopercepción de la eficacia, ni diferencias en cuanto a la edad. En la investigación de Page-Voth y Graham (1999) no se detectaron cambios después de la intervención, ni en el grupo de control ni en los grupos de tratamiento.

Tras analizar las investigaciones sobre la autopercepción de la eficacia en diferentes materias, se ha comprobado que existen discrepancias en la forma de catalogar a los alumnos con o sin dificultades en el aprendizaje. Además, en algunas de las medidas realizadas se han detectado diferencias considerables en la definición básica de autopercepción de la eficacia. Como bien expresa Klassen (2002b), estos ítems quizás sean significativos para medir la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades, pero no son teorías de medida del conocimiento de la autopercepción de la eficacia. Así, Pajares *et al.* (1996: 99) sugieren que los investigadores

tomen «precauciones metodológicas» cuando valoran los constructos motivacionales, sin estar familiarizados con ellos, o lo que es lo mismo, se necesita realizar una cuidadosa lectura de las teorías sobre el conocimiento de autopercepción de la eficacia, para evaluar esta percepción en diferentes sujetos.

Otra cuestión es que, en casi todas las investigaciones revisadas que incluían a alumnos con dificultades en el aprendizaje, se utilizó alguna variante de la «discrepancia entre Cociente Intelectual y Redimiento». Así, se utilizó la medida del cociente intelectual, atendiendo a la realización de determinadas tareas, como base para la identificación de estos sujetos, pero el grado de discrepancia en la forma de medir fue inconsistente (como se refleja en el modo de identificar a los niños con D.A. en toda América).

En estas investigaciones se detectó que los estudiantes con dificultades en el aprendizaje tenían concepciones sobre la escritura menos maduras que las de sus compañeros que no tenían tales dificultades. Además, los estudiantes con dificultades en el aprendizaje eran, generalmente, optimistas con respecto a su escritura.

En conclusión, como se indica en algunos estudios, es necesario seguir investigando sobre el papel que la autopercepción de la eficacia juega en estos sujetos, así como establecer la posibilidad de intervenir en la motivación de los niños con dificultades en el aprendizaje en la escritura, de modo que éstos mejoren la calidad de los textos que escriben y sus actitudes hacia esta tarea (De caso, 2002).

4.3. *Diferencias relacionadas con la pertenencia a una raza, etnia o clase social*

Al igual que en las investigaciones anteriores, se observan resultados diversos, en cuanto a la muestra seleccionada o al modo de evaluar los constructos.

Graham (1994), en una revisión de la literatura sobre la percepción de expectativas de estudiantes afroamericanos, detectó que estos estudiantes mantenían un sólido optimismo y una autoatención uniforme, frente al fracaso en su realización de la tarea.

Pajares y Johnson (1996) encontraron que la autopercepción de la eficacia en la escritura de estudiantes hispanos de un Instituto era bastante menor que la de los estudiantes blancos no-hispanos. Los estudiantes hispanos tenían, además, una mayor comprensión de su escritura. En otros casos se ha visto que, a pesar de las diferencias en autopercepción de la eficacia, los estudiantes procedentes de minorías tienen un autoconcepto positivo en matemáticas.

Esto podría llevarnos a pensar que, en grupos minoritarios de estudiantes, las percepciones difieren según los niveles de especificidad en el desarrollo de diferentes funciones (Edelin y Paris, 1995. En Pajares, 2003: 19).

Schier y Carver (1993) argumentaron que, cuando los estudiantes tienen poca confianza en sus capacidades, una sensación de pesimismo y «pensamientos negativos» impregnan sus esfuerzos académicos. «Los estudiantes con expectativas positivas, que derivan de una fuerte sensación de confianza, encaran las tareas con

optimismo y continuo esfuerzo, enfrentándose a la dificultad; es más probable que quienes tienen escasa confianza y pocas expectativas de éxito decaigan en sus esfuerzos y renuncien a sus metas» (Pajares, 2003: 20). En todas las revisiones e investigaciones realizadas sobre este tema, muchos autores subrayan la atención que el profesor debe dedicar a estos alumnos, para prevenir que tengan esas percepciones tan negativas, en ocasiones, sobre su eficacia en diferentes tareas.

Por su parte, Paulsen (2004) notó que había algunas diferencias en función de la raza y el sexo, pero la dirección de su confianza era el predictor más significativo en todos los grupos.

En otra revisión (Klassen, 2004), se examinaron minuciosamente muchas investigaciones sobre la autopercepción de la eficacia, entre diferentes culturas: asiáticos (o inmigrantes asiáticos), frente a occidentales y del Este de Europa, frente a occidentales, europeos y americanos. En la mayor parte de los 20 estudios revisados se detectó una autopercepción de la eficacia más baja en los grupos de occidentales, pero, en algunos casos, estas bajas percepciones eran más predictivas de posteriores resultados.

Hay alguna evidencia de que el significado de la percepción de eficacia de un grupo cultural se modifica por causa de la inmigración o de cambios políticos. Para algunos grupos no occidentales, la eficacia colectiva parece funcionar del mismo modo que para los occidentales. Realista, en oposición a optimista, la autopercepción de la eficacia no es necesariamente predictiva de una baja calidad para todos los grupos culturales, como ha sido sugerido por la teoría de la autopercepción de la eficacia.

Solamente en un reducido grupo de estudios se incluyeron medidas de dimensiones culturales, como individualismo o colectivismo; en cambio, muchos de los estudios basaron sus conclusiones en asumir diferencias culturales. La autopercepción de la eficacia parecía aumentar, cuando el entrenamiento dirigido era congruente con el sentido individual de uno mismo. Los bajos niveles de autopercepción de la eficacia, detectados en algunos colectivos, no siempre suponían baja realización posterior, pero eran reflejo de diferentes conceptos de sí mismo.

En un estudio, realizado por Pajares y Johnson (1996), se señaló que los estudiantes hispanos nativos que hablaban inglés obtuvieron una baja puntuación en aptitud y desempeño, baja autopercepción de la eficacia y alta comprensión. Los resultados corroboraron la hipótesis del papel de la autopercepción de la eficacia, postulado por Bandura (1986), frente a la teoría cognitiva social (Pajares y Johnson, 1996).

4.4. *Diferencias relacionadas con el nivel educativo*

Al considerar el curso o nivel como una variable que puede influir en la autopercepción de la eficacia, es necesario conocer los diferentes niveles educativos estudiados, así como los cursos que integran cada uno de estos niveles. En efecto,

ciertas edades pueden estar incluidas en un nivel u otro, dependiendo del criterio de clasificación utilizado.

En cuanto a las diferencias según el nivel educativo, éste es muy confuso, porque en las diferentes investigaciones realizadas los niveles son diversos (Middle School; Elementary School; High School; Junior High School o High School) y en cada uno de ellos se incluyen diferentes edades, que pueden provocar confusión, ya que hay ciertas edades de transición, en las que el alumno puede estar en un nivel educativo u otro. Sirvan de ejemplo los grupos de edades, según el thesaurus de la base de datos ERIC: la escuela primaria «Middle School» comprende desde el curso 5º al 9º, la «Junior High School», los cursos 7º, 8º y 9º; la «High School», desde el 9º-10º hasta el 12º. Por tanto, un niño que esté en el curso 9º podría estar en Middle School, Junior High School o High School. Por eso, es difícil hacer una comparación entre diferentes niveles educativos.

En la amplia revisión bibliográfica realizada se ha encontrado que, aunque en varias investigaciones se incluían ejemplos de alumnos de diferentes niveles educativos, solamente se encontraron diferencias entre algunos de ellos; en cambio, en otras se ha detectado una cierta confusión. Así, Anderman (1992) encontró que los alumnos de sexto curso de Primaria tenían un nivel más alto que los de séptimo curso, en lectura y escritura. Pajares y Valiante (1999), por el contrario, encontraron que la autopercepción de la eficacia declinaba de sexto a séptimo curso, pero se incrementaba en octavo curso. Shell *et al.* (1995) encontraron que los alumnos de séptimo curso tenían menor autopercepción de su eficacia en la escritura que los de décimo curso. Graham *et al.* (1993), sin embargo, no encontraron diferencias entre los niveles cuarto-quinto y séptimo-octavo. En el estudio de Bruning *et al.* (1987) se detectó que la autopercepción de la eficacia era el predictor de éxito más importante para los niveles de séptimo y décimo, pero, en niveles inferiores (cuarto), la autopercepción de la eficacia tenía menos relevancia y no era un buen predictor de éxito.

Pajares *et al.* (1999) encontraron que el autoconcepto era alto y la comprensión baja, para estudiantes de tercer curso, en comparación con los de quinto curso.

En conjunto, la autoconfianza y la percepción de eficacia para tareas académicas específicas, como la escritura, podrían diferenciarse, al menos parcialmente, en función del contexto escolar (Klassen, 2002b: 187).

En el boletín *Creceer*, 2, de la UMC y Grade (2000) se recogen datos sobre estudiantes peruanos, que demuestran que la actitud hacia la escritura es más positiva en Primaria que en Secundaria.

Los resultados del análisis multivariado de varianza (Shell *et al.*, 1995) indicaron diferentes niveles de éxito, según el curso, en autopercepción de la eficacia, causas de atribución y percepción de las expectativas de resultado, pero no era significativa la interacción entre el curso y nivel de éxito. Por otro lado, Pajares y Valiante (1999) demostraron que los estudiantes de 6º curso tenían una

autopercepción de la eficacia y juzgaban la escritura más valiosa que sus compañeros. Sin embargo, los del curso 7º manifestaban una baja autopercepción en la escritura, en comparación con los estudiantes de 6º u 8º curso.

En algunas investigaciones sobre la autopercepción de la eficacia se ha sugerido que los profesores deberían prestar mucha más atención a la percepción de las competencias por parte de los estudiantes. Para ello, la percepción debería ser un predictor más exacto de la motivación de los estudiantes y de futuros cambios académicos. McLeod (1989), citado por Pajares (2003: 22), «observó correctamente que, debido a que la escritura es tanto una actividad emocionante como una actividad cognitiva, efectivamente los componentes están fuertemente influenciados por todas las fases de los procesos cognitivos». La autora invitó a los investigadores a explorar medidas de la afectividad, teniendo en cuenta el desarrollo de la teoría del afecto, para ayudar a los estudiantes a entender cómo esos procesos afectivos podrían afectar a su escritura. Esto parece dejar claro que la autopercepción de la eficacia de los estudiantes podría jugar un importante papel en esta teoría.

Ranking *et al.* (1994) examinaron la relación entre ortografía, desempeño y percepción de los estudiantes sobre su ortografía, en los cursos 4º, 7º y 10º. La autopercepción de la eficacia para la ortografía permaneció relativamente estable a través de los cursos. En cambio, las expectativas de resultado sobre la ortografía disminuyeron a través de los cursos, así como las atribuciones a la habilidad y al esfuerzo para el éxito en la ortografía, con una disminución proporcional de las atribuciones a la habilidad, en los cursos 7º al 10º. El análisis del curso 10º mostró que los estudiantes con alta eficacia como escritores y altas expectativas de resultado en la ortografía fueron los mejores escritores, con el mayor desempeño, los cuales atribuyeron su buena ortografía más a los esfuerzos que a la habilidad.

En conclusión, con respecto al curso o nivel, las diferencias en la percepción de autopercepción de la eficacia varían, dependiendo del estudio realizado, lo cual implica que los resultados no están claros y no es posible inferir diferencias significativas entre unos niveles y otros. Además, se ha de mencionar que cada investigación utiliza formas de medida diferentes, según el carácter de la investigación y los aspectos en los que hace hincapié, lo que produce confusión.

5. CONCLUSIÓN

En esta revisión de estudios sobre autopercepción de la eficacia en la escritura se han detectado los siguientes aspectos relevantes:

- 1) La mayoría de las investigaciones se han realizado con alumnos de entre 6º y 10º curso, aunque resulta confusa la distribución entre diferentes niveles educativos.
- 2) En la mayoría de los estudios se ha detectado que la autopercepción de la eficacia en la escritura juega un papel fundamental en la predicción del rendimiento en esta tarea, durante la primera adolescencia.

- 3) Los estudiantes con dificultades en el aprendizaje sobrestiman su habilidad para realizar tareas de escritura, en comparación con los alumnos de «bajo rendimiento», que hacen una estimación más realista de su capacidad en la escritura (Klassen, 2002b).
- 4) En algunos estudios se han encontrado diferencias en cuanto al sexo. En efecto, la valoración que los chicos hacen de su capacidad es mayor que la de las chicas, aunque su desempeño real no difiere. Sin embargo, en algunos estudios se ha argumentado que las diferencias de género en la motivación académica podrían ser una función de la percepción de estereotipos que los estudiantes tienen sobre el sexo, más que de la condición sexual por sí misma (Matsui, 1994; Eisenberg, Martin y Faves, 1996; Harter, Waters y Whitesell, 1997; Valiante, 2000).
- 5) Las diferencias entre cursos y niveles, en cuanto a la percepción de la escritura, se detectaron en algunos estudios, pero no en otros. Así, la influencia que en la autopercepción de la eficacia podían tener las diferencias de edad y los cambios en el desarrollo no fue muy clara, por lo que se sugieren nuevas investigaciones, longitudinales y transversales.
- 6) El término «autopercepción de la eficacia» es concebido y medido de forma diferente en los diversos estudios realizados.
- 7) «En la gran mayoría de las investigaciones se demuestra que la autopercepción de la eficacia puede incrementarse, a través de métodos de enseñanza que incorporan el modelo de estrategias, progresos en el feedback, establecimiento de metas y auto-evaluación del progreso... Estos y otros métodos pueden aplicarse en el aula. Así, los profesores podrían incrementar los éxitos académicos y la motivación de los alumnos» (Schunk, 2003: 170).

De otra parte, en las investigaciones revisadas se han encontrado algunas lagunas o puntos débiles:

- 1) Existen muy pocas investigaciones referidas a la primera adolescencia. Además, las muestras de sujetos son demasiado heterogéneas y su amplitud también difiere en gran medida.
- 2) En muchos estudios se detecta una imprecisión en la manera de medir la autopercepción de la eficacia en la escritura, así como una alta disonancia entre la medida utilizada para evaluar la autopercepción de la eficacia y el criterio de la tarea.
- 3) Hay escasa coherencia entre unos estudios y otros. Así, los resultados son muy diferentes, dependiendo de la investigación (metodología empleada, criterios o tareas de evaluación).

A partir de la revisión de investigaciones realizadas, se pueden hacer algunas sugerencias para futuras investigaciones:

- 1) Bandura (1997) ha aportado un marco conceptual y metodológico para la construcción de escalas de autopercepción de la eficacia, brindando sugerencias fundamentales para su construcción y validación en diversos contextos.
- 2) De acuerdo con algunos autores (Hackert, 1999; Zeldin, 2000; Pajares, 2003; Klassen, 2004), sería útil ampliar el estudio de la autopercepción de la eficacia, con estudios longitudinales, que permitan profundizar en el conocimiento del curso que la autopercepción de la eficacia sigue, desde la más temprana edad hasta su definitiva conformación.
- 3) Algunos autores sugieren que se investigue con alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje y con los que tienen bajo rendimiento, para detectar las fuentes de percepción de la autoeficacia (Graham y Harris, 1989a; Sawyer *et al.*, 1992; Pajares y Johnson, 1996; Klassen, 2004). Bandura (1986) sugiere que la autopercepción de la eficacia se construye a través de la experiencia (personal y vicaria), de la persuasión verbal y de un análisis del estado psicológico. Así, algunos estudiantes con dificultades en el aprendizaje construyen su autopercepción de la eficacia de forma inexacta y desde diferentes fuentes, en comparación con los que tienen un «rendimiento normal».
- 4) Diferentes autores coinciden en la necesidad de investigar la relación entre autopercepción de la eficacia y desarrollo académico, en una gran variedad de contextos y de colectivos.
- 5) Se detecta la necesidad de investigar las diferencias en la autopercepción de la eficacia entre jóvenes y adolescentes (Sawyer *et al.*, 1992), entre hombres y mujeres (Pajares y Valiante, 1999) y entre personas de diferente estatus socioeconómico (Pajares y Johnson, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- ANDERMAN, E. M. (1992): Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. Paper presented at the *annual meeting of the National Reading Conference*. San Antonio, TX.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- BROPHY, J. (1987): On Motivating Students. En D. BERLINER y B. ROSENSHINE (eds.): *Talks to Teachers*. Random House, pp. 201-245.
- BRUNING, R. y HORN, C. (2000): Developing Motivation to Write, *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-38.
- BRUNING, R.; SHELL, D. F. y MURPHY, C. C. (1987): Development of self-efficacy and outcome expectancy for reading and writing: A regression and causal modeling approach. Paper presented at the *annual meeting of the National Reading Conference*, St. Petersburg, FL.

- BUTLER, D. L. (1995): Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- (1998): The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies, *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- (1999): Identifying and remediating students' inefficient approaches to tasks. Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association* (april). Montreal, Québec.
- CHAPMAN, J. W. y TUNMER, W. E. (2003): Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5-24.
- COVINGTON, M. (2000): Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrated Review, *Annual Review of Psychology*, 171-202.
- CRAIN, R. M. (1996): *The art of teaching*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- DE CASO, A. M. (2002): *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: la motivación en la escritura*. Tesis doctoral. León, Universidad de León.
- ECCLES, J.; MIDGLEY, C.; WIGFIELD, A.; REUMAN, D.; MACIVER, D. y FELDLAUFER, H. (1991): Are Junior High Schools undermining the academic motivation of early adolescents?, *Elementary School Journal*, 1-48.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A.; FLANAGAN, C. A.; MILLER, C.; REUMAN, D. A. y YEE, D. (1989): Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence, *Journal of Personality*, 57 (2), 283-310.
- EISENBERG, N.; MARTIN, C. L. y FAVES, R. A. (1996): Gender development and gender effects. En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan, pp. 358-396.
- EVANS, K. S. (1991): The effects of a metacognitive computer writing tool on classroom learning environment, student perceptions, and writing ability. Paper presented at the *annual meeting of the National Reading Conference*. Palm Springs, CA.
- FLOCKTON, L. y CROOKS, T. (1998): *NEMP Writing: Assessment Results 1998* (NEMP Report n° 12). New Zealand, Ministry of Education.
- GRAHAM, S. (1994): Motivation in African Americans, *Review of Educational Research*, 64, 55-118.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989a): Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- (1989b): Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training, *Exceptional Children*, 56 (3), 201-214.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; MCARTHUR, C. A. y SCHWARTZ, S. (1991): Writing and writing instruction for students with learning disabilities. Review of a research program, *Learning Disabilities Quarterly*, 14, 89-114.
- GRAHAM, S.; MCARTHUR, C.; SCHWARTZ, S. y PAGE-VOTH, V. (1992): Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting, *Exceptional Children*, 58, 322-334.
- GRAHAM, S. y PAGE-VOTH, V. (1990): Spelling instruction: Making modifications for students with learning disabilities, *Academic Therapy*, 25, 447-458.
- GRAHAM, S.; SCHWARTZ, S. y MCARTHUR, C. (1993): Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.

- (1995): Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with writing and learning problems, *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 230-240.
- GRESHAM, F. M.; EVANS, S. y ELLIOT, S. N. (1988): Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students, *The Journal of Special Education*, 22, 231-241.
- HARTER, S.; WATERS, P. y WHITESSELL, N. (1997): Lack of voice as a manifestation of false self-behavior among adolescent: The school setting as a stage upon which the drama of authenticity is enacted, *Educational Psychologist*, 32, 153-173.
- HAWTHORNE, S. (2004): Engaging reluctant writers in Secondary School English. Developing Motivation to write. En <http://english.unitechnology.ac.nz/resources/resources/engaging/developing.html>. Consultado el 10-10-2004.
- HIDI, S.; BERNDORFF, D. y AINLEY, M. (2002): Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study, *Learning and instruction*, 12 (4), 429-446.
- JEGEDE, J. O. (1994): Influence of motivation and gender on secondary school students academic performance in Nigeria, *The Journal of Social Psychology*, 134 (5), 695-698.
- KARNIOL, R.; GABOCHION, Y. y HARRAI, Y. (1998): Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles*, 39, 45-59.
- KLASSEN, R. M. (2002a): A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.
- (2002b): Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs, *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- (2004): Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective, *International Journal of Psychology*, 39 (3), 205-230.
- LINNENBRINK, E. A. y PINTRICH, P. R. (2003): The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom, *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137.
- MATSUI, T. (1994): Mechanisms underlying sex differences in career self-efficacy expectations of university students, *Journal of Vocational Behavior*, 45, 177-184.
- MCCARTHY, P.; MEIER, S. y RINDERER, R. (1985): Self-efficacy and writing, *College Composition and Communications*, 36, 465-471.
- MEIER, S.; MCCARTHY, P. R. y SCHMECK, R. R. (1984): Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance, *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.
- PAGE-VOTH, V. y GRAHAM, S. (1999): Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems, *Journal of Educational Psychology*, 91, 230-240.
- PAJARES, F. (2003): Self-efficacy belief, motivation and achievement in writing: A review of the literature, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- PAJARES, F. y JOHNSON, M. J. (1994): Confidence and competence in writing: the role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension, *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- (1996): Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, *Psychology Schools*, 33, 163-175.
- PAJARES, F.; JOHNSON, M. y MILLER, M. D. (1999): Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students, *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61.
- PAJARES, F. y VALIANTE, G. (1997): Influence of self-efficacy on elementary students' writing, *Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.

- (1999): Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students, *Contemporary Educational Psychologist*, 24, 390-405.
- (2001): Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?, *Contemporary Educational Psychologist*, 26, 366-381.
- PAULSEN, A. M. (2004): Basic confidence predictor of career decision-making self-efficacy, *Career development quarterly*, 52 (4), 354-362.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- RANKING, J. L.; BRUNING, R. H. y TIMME, V. L. (1994): The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance, *Applied Cognitive Psychology*, 8, 213-232.
- ROY, D. D. y ROY, P. (1999): *Development of questionnaire for assessment of reading and writing motivation of boys and girls of grade 3 and 4*. (Document ERIC).
- SAWYER, R.; GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1992): Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- SCHIER, M. F. y CARVER, C. S. (1993): On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic, *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-39.
- SCHUNK, D. H. (1991): Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- (2003): Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation, *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 159-172.
- SHELL, D.; COLVIN, C. y BRUNING, R. (1995): Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences, *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- SHELL, D. F.; MURPHY, C. C. y BRUNING, R. H. (1989): Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement, *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- SPAULDING, C. L. (1995): Teachers' psychological presence on students' writing-task engagement, *Journal of Educational Research*, 88 (4), 210-219.
- STIPEK, D. y KOWALSKI, P. (1989): Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions, *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 384-391.
- UMC (2002): Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas. En <http://www.minedu.gob.pe>.
- UMC y GRADE (2000): ¿Te gustan las clases de matemática? ¿Y las de lenguaje?, *Boletín Crecer*, 2, 1-45.
- VALIANTE, G. (2000): *Writing self-efficacy and gender orientation. A developmental perspective. A dissertation proposal*. Atlanta, Emory University.
- WALKER, B. J. (2003): The cultivation of student self-efficacy in reading and writing, *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 173-187.
- WEINER, B. (1994): Integrating social and personal theories of achievement striving, *Review of Educational Research*, 64 (4), 557-573.
- WENTZEL, K. (2000): What is it that I'm trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 105-115.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. (2000): Expectancy-Value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.

- WIGFIELD, A.; ECCLES, J.; MACIVER, D.; REUMAN, D. y MIDGLEY, C. (1991): Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perception and general self-esteem across the transition to junior high school, *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. y PINTRICH, P. R. (1996): Development between the ages of 11 and 25. En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan, pp. 148-185.
- WONG, B. Y. L. (1985): Metacognition and Learning disabilities. En T. G. WALLER, D. FORREST-PRESSLEY y E. MACKINNON (eds.): *Metacognitive, cognition, and human performance*. New York, Academic Press, pp. 137-180.
- (1986): Metacognitive and special education: A review of a view, *Journal of Special Education*, 20, 9-29.
- WONG, B. Y. L.; BUTLER, D. L.; FICZERE, S. A. y KUPERIS, S. (1996): Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays, *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- (1997): Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays, *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 (1), 2-15.
- ZELDIN, A. (2000): *Review of career self-efficacy literature*. Doctoral Dissertation. Atlanta, University of Emory.
- ZIMMERMAN, B. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.
- ZIMMERMAN, B. y BANDURA, A. (1994): Impact of self-regulatory influences on writing course attainment, *American Educational Research*, 31 (4), 845-862.
- ZIMMERMAN, B. y KITSANTAS, A. (1999): Acquiring writing revision skill: Shifting process to outcome self-regulatory goals, *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 241-250.