

Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje

Validation of the Academic Situations Specific Perceived Self-efficacy Scale in Chile and its Relation with Learning Strategie

José M. García Fernández¹, Cándido J. Inglés Saura², María Vicent Juan³, Carolina González Maciá³, Antonio M. Pérez Sánchez⁴ y Nelly L. San Martín⁵

Resumen

El propósito de esta investigación consistió en: 1) analizar las propiedades psicométricas de la EAPESA en una muestra de 3250 adolescentes chilenos y 2) determinar en qué medida la autoeficacia académica percibida pronostica las altas estrategias de aprendizaje evaluadas a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio – versión Escuela Secundaria. Según los resultados obtenidos en el primer estudio, la escala posee una estructura unidimensional, con buena consistencia interna ($\alpha = .88$), además de unas propiedades psicométricas adecuadas para los 10 ítems que la componen. Respecto al segundo estudio, los análisis de regresión logística revelaron que la autoeficacia académica percibida predijo positiva y significativamente los altos niveles de actitud, motivación, gestión del tiempo, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayuda al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Contrariamente, los resultados mostraron que la predicción que ejerce la autoeficacia académica sobre la ansiedad es en sentido negativo.

Palabras Clave: autoeficacia académica percibida, validación, escala, regresión logística binaria, estrategias de aprendizaje

Abstract

The purpose of this investigation was: 1) to analyze the psychometric properties of the (EAPESA in a sample of 3250 adolescents of Chile, and 2) to determine to what extent perceived academic self-efficacy predicts high learning and strategies tested by LASSY-HS. According to outcomes of the first study, the scale has a unidimensional structure, as show the confirmatory factor analysis, with high levels of internal consistency ($\alpha = .88$), as well as adequate psychometric properties for the ten items that compose it. Regarding the second study, the logistic regression analysis showed that perceived academic self-efficacy positively and significantly predicted high levels of attitude, motivation, time magement, concentration, info processing, select the main ideas, study aids, self-testing and test strategies. Anxiety regarding, the results showed that the perceived academic self-efficacy predict anxiety negatively and significantly.

Keywords: perceived academic self-efficacy, validation, scale, binary logistic regression, learning strategies

¹ Universidad de Alicante, Profesor titular de universidad y vicedecano de la Facultad de Educación. Campus de Sant Vicent del Raspeig Ap.99. E-03080 Alicante. +34 965 90 34 00. josemagf@ua.es

² Universidad Miguel Hernández, Profesor titular de universidad. Avda de la Universidad s/n Edificio Altamira, 03202 ELCHE (ALICANTE). +34 96 591 9466. cjingles@umh.es

³ Universidad de Alicante, Becaria Predoctoral, Campus de Sant Vicent del Raspeig Ap.99. E-03080 Alicante.+34 965 90 24 92. maria.vicent@ua.es; carolina.gonzalvez@ua.es

⁴ Universidad de Alicante, Profesor titular de universidad y secretario docente de la Facultad de Educación, Campus de Sant Vicent del Raspeig Ap.99. E-03080 Alicante. +34 965 90 34 00, AM.Perez@ua.es

⁵ Universidad del Bío-Bío, Académica jornada completa del Departamento de Ciencias de la Educación, sede Chillán Chile, Avenida la Casilla s/n 3780000. +56 (42) 46 3409, ubb@ubiobio.cl

Introducción

La autoeficacia académica se define como las creencias que los alumnos poseen sobre su propia capacidad para lograr desempeñar las actividades académicas que les son demandadas en su ámbito escolar (Bandura, 1997). La investigación empírica ha evidenciado que la autoeficacia académica predice los niveles de rendimiento en la escuela, de manera que los estudiantes con elevada autoeficacia suelen obtener altas calificaciones académicas (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Cassidy, 2012; Elias & MacDonald, 2008; Gore, 2006; McLaughlin, Moutray, & Muldoon, 2008; Lee, Lee, & Bong, 2014; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005), así como mejores puntuaciones en aspectos relacionados con el comportamiento y el ajuste escolar, tales como una mayor participación en el aula (Galyon, Blondin, Yaw, Nalls, & Williams, 2012), el interés por el aprendizaje, la perseverancia y la prudencia (Weber & Ruch, 2012). Igualmente, dicho constructo ha sido relacionado con distintas variables motivacionales como la autorregulación (Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; Usher & Pajares, 2006), orientación a metas académicas (Ferla, Valcke, & Schuyten, 2010), atribuciones causales (Salanova, Martinez, & Llorens, 2012; Yeo & Tan, 2012), autoconcepto (Huang, 2012; Ferla, Valcke, & Cai, 2009), autoestima (Ang, Neubronner, Oh, & Leong, 2006; Wang, Fu, & Rice, 2012), y con algunos rasgos de la personalidad como la apertura y la conciencia (Shams, Mooghal, Tabebordbar, & Soleimanpour, 2011). Del mismo modo, los sujetos con elevados niveles de autoeficacia académica suelen presentar una mayor afectividad positiva y satisfacción académica (Lent et al., 2007; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009).

También ha sido objeto de estudio el análisis de la relación entre la autoeficacia académica y diversos trastornos y problemas psicológicos como la ansiedad (Muris, 2002), la ansiedad social (Puklek-Levpušček & Berce, 2012), la ansiedad ante los exámenes (Nie, Lau, & Liao, 2011), la depresión (Steca et al., 2014), la procrastinación (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Wolters, 2003), el estrés (Zajacova et al.,

2005) y algunos comportamientos escolares poco éticos como la tendencia a hacer trampas o copiar en los exámenes (Elias, 2009; Ogilvie & Stewart, 2010; Tas & Tekkaya, 2010), hallándose una relación negativa entre dichas variables y la autoeficacia académica.

En nuestro idioma, existen diversos instrumentos que miden la autoeficacia académica, entre los que destacan la *Escala de Auto-eficacia Académica para Estudiantes Universitarios* (Wood & Locke, 1987) traducida al castellano por England (2010), el *Inventario de Autoeficacia para el Estudio* (Pérez y Delgado, 2006), la *Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas* (Chávez, Peinado, Ornelas, & Blanco, 2013), el *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado* (IAMI-R; Pérez & Cupani, 2008; Pérez & Medrano, 2007), el *Inventario de Expectativas y de Autoeficacia Académica* (Barraza, 2010), la *Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar* (Cartagena, 2008) y la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA; Palenzuela, 1983).

Tras la revisión de los siete instrumentos se observó que tres de ellos, el *Inventario de Autoeficacia para el Estudio*, la *Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar* y la EAPESA, están destinados a población adolescentes, mientras que la *Escala de Auto-eficacia Académica para Estudiantes Universitarios*, la *Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas* y el *Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica* están destinados a estudiantes universitarios y postgraduados, respectivamente. Igualmente, cabe destacar que la *Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar* se centra en la autoeficacia percibida sobre el rendimiento académico del alumno entendido como un producto final, obviando actividades académicas cotidianas que tienen lugar a lo largo del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el *Inventario de Autoeficacia para el Estudio* está orientado a las estrategias de aprendizaje autorregulatorio. Respecto al IAMI-R, a pesar de haber sido validado en estudiantes de diversos niveles educativos (Pérez & Beltramino, 2001; Pérez & Cupani, 2008; Pérez et al., 2011; Pérez & Medrano, 2007), fue desarrollado originalmente para emplearse bajo el contexto de

la orientación vocacional (IAMI; Pérez & Beltramino, 2001) y mide la confianza de los sujetos para desarrollar exitosamente actividades relacionadas con las inteligencias múltiples.

En conclusión, de los instrumentos encontrados, la EAPESA es el único que cumple con los requisitos necesarios para ser aplicado en nuestra investigación, puesto que tiene por objetivo evaluar las creencias de autoeficacia específicamente en el ámbito educativo y es aplicable a estudiantes de secundaria.

Las diversas validaciones sobre la EAPESA han aportado evidencias acerca de sus adecuadas propiedades psicométricas y de su naturaleza unidimensional (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983). Bajo esta perspectiva, Garrido y Rojo (1996) examinaron el efecto de la autoeficacia y de la creencia en la dificultad de la tarea sobre el rendimiento, concluyendo que la creencia en la dificultad de la tarea modula el efecto entre la autoeficacia percibida y el rendimiento. Por otro lado, García-Fernández et al. (2010) hallaron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la autoeficacia académica percibida y las metas de rendimiento o logro, el autoconcepto académico general, matemático y verbal, así como relaciones de magnitud moderada entre dicha variable y las calificaciones académicas. Del mismo modo, en su validación inicial, Palenzuela (1983) encontró correlaciones positivas entre dicha escala y la motivación de logro, internalidad, autoestima, motivación de competencia, autodeterminación y con la deseabilidad social. Al contrario, halló correlaciones negativas entre dicha escala y las subescalas agente externo, ambiente no respondiente e impotencia de la *Escala de expectativas de contingencia versus no contingencia* y con la motivación extrínseca, así como con algunas de las dimensiones del *Inventario de Ansiedad Evaluativa* (Spielberger et al., 1980), concretamente con los componentes de "Worry" y "Emotionality".

En la revisión literaria realizada, se encontraron escasas investigaciones sobre autoeficacia en el marco del contexto educativo chileno (e.g. Aluicio & Revellino, 2011; Chávez, Ornelas, De Rueda, & Jasso, 2012; Del Río, Lagos, & Walker, 2011; Peinado, Chávez, Viciano, & Rivero, 2012; Veliz & Apodaca,

2012). Además, todos los trabajos se centran en la etapa universitaria y la mayor parte utilizan instrumentos que evalúan la autoeficacia general (Aluicio & Revellino, 2011; Del Río et al., 2011; Veliz & Apodaca, 2012). No obstante, tal y como defiende Bandura (2001), la investigación debe distanciarse de medidas generales de autoeficacia, y más aún cuando pretendemos comprender la influencia que dicho constructo tiene en un ámbito concreto como es la educación, es decir, que las escalas deben adaptarse a nuestro particular campo de interés y deben reflejar un profundo estudio del dominio escogido.

Por otro lado, en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, se definen como un proceso de decisión consciente e intencional del alumno, conformado por una secuencia ordenada de operaciones mentales que realiza para organizar y reconstruir la información en su estructura cognitiva de manera que logre aprender y que, a su vez, pueda planificar, organizar, ejecutar y evaluar sus actividades de aprendizaje (Kohler, 2008). Se trata por tanto de un constructo multidimensional y en ocasiones confuso (Gargallo, Suárez, & Pérez, 2009) al que se han atribuido diversas dimensiones según la concepción del investigador (e.g., Marshall & Merrit, 1986; Pintrich, Smith, García, & Mckeachie, 1993; Schraw & Dennison, 1994). En el presente estudio nos basaremos en la concepción establecida por Weinstein y Palmer, (2002), quienes defienden que esta variable implica tres componentes (habilidad, motivación y autorregulación), que a su vez incluyen estrategias concretas.

Diversos estudios han aportado pruebas acerca de la relación entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje, sugiriendo que los alumnos con altos niveles de autoeficacia usan estrategias de aprendizaje más eficaces y muestran más habilidades de autorregulación que sus compañeros con menor autoeficacia (Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martínez-Pons, 1992), lo que les lleva a un mejor rendimiento académico. En población china, Wang et al. (2008) elaboraron un modelo de ecuaciones estructurales entre diversas características psicológicas y los resultados del aprendizaje a distancia, hallando una relación significativa (.68) entre la autoeficacia y las

estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes adultos. Por otro lado, Yusuf (2011) halló una relación moderada entre la autoeficacia y las estrategias de estudio (.31) en estudiantes universitarios de Malasia. Diseth (2011), por su parte, halló que la autoeficacia se relacionó significativa y positivamente con las estrategias de aprendizaje profundas (.44) y negativamente (-.53) con las estrategias superficiales medidas por el ASSIST (Entwistle, 1997) en una muestra de estudiantes universitarios de Noruega. Mokuedi y Oliver (2007) estudiaron la relación entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera en una muestra de sujetos de primaria, secundaria y universitarios de la República de Botsuana, encontrando relaciones moderadas, positivas y significativas entre ambas variables en alumnos de primaria y secundaria (.58 y .43, respectivamente), mientras que la relación fue de pequeña magnitud, aunque igualmente positiva y significativa en universitarios (.29). En educación secundaria, destaca la investigación llevada a cabo por Orange y Murakami (2013) quienes hallaron, en una muestra de estudiantes afroamericanos e hispanos, que aquellos estudiantes con baja autoeficacia puntuaron significativamente más bajo en actitud, motivación, concentración, selección de ideas principales, ayudas al estudio y estrategias de evaluación que sus iguales con altos o moderados niveles de autoeficacia

En el presente estudio se analizan las propiedades psicométricas de la EAPESA en una muestra de adolescentes chilenos, dado que no se han llevado a cabo estudios para la validación de la escala en esta población. Dicho objetivo principal se concreta en: a) confirmar la estructura unidimensional de la escala mediante AFC, b) calcular la consistencia interna de la escala y c) realizar un análisis clásico de los ítems.

Por otro lado, a pesar de la existencia de estudios que evidencian la relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, no se han encontrado investigaciones que analicen la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las estrategias de aprendizaje. Por este motivo, una vez analizadas las propiedades psicométricas de la EAPESA, se estudia la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las estrategias de aprendizaje y

habilidades de estudio, con objeto de conocer mejor la relación entre estas variables. Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos: d) analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre la alta actitud, motivación, gestión del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayuda al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación.

Estudio 1. Evidencia de fiabilidad y validez de las puntuaciones de la EAPESA en una muestra de adolescentes chilenos

Método

Muestra

Para la realización del estudio se contó con una muestra compuesta por 3250 alumnos que cursaban de 1° a 4° curso de Enseñanza Media, con edades comprendidas entre 13 y 17 años ($M = 15.28$, $DE = 1.24$), de los cuales el 45.1% eran chicas y el 54.9% chicos. La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los diez grupos de sexo x edad ($\chi^2 = 7.65$, $p = .11$).

Los alumnos fueron reclutados de veinticinco centros públicos y concertados seleccionados al azar de diez comunas de la provincia de Ñuble (Chile).

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). La escala se compone de 10 ítems que tienen por objetivo medir las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica percibida por los sujetos, de manera que a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida. La estructura

factorial del instrumento se evaluó mediante Análisis Factorial Exploratorio, en su validación inicial, en una muestra compuesta por estudiantes de BUP, COU y Universitarios. Dicho análisis evidenció la estructura unidimensional de la escala, siendo el peso de todos los ítems superior a .50. (Palenzuela, 1983). Del mismo modo, García-Fernández et al. (2010), analizaron la estructura interna de la escala mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, en una muestra de adolescentes entre 12 y 16 años. Los resultados apoyaron la conceptualización unifactorial de la escala, tanto en el AFE, explicando el 51.47% de la varianza y con cargas superiores a .30 para todos los ítems, como en el AFC, en el que el modelo de un único factor presentó un adecuado ajuste ($\chi^2 = 141.6$; $gl = 35$; GFI = .96; AGFI = .93; SRMR = .025; RMSEA = .051). Igualmente, la escala ha demostrado poseer una adecuada fiabilidad, siendo su índice de consistencia interna de $\alpha = .91$ y $\alpha = .82$ y su fiabilidad test-retest de $r = .92$ y $r = .87$ en Palenzuela (1983) y García-Fernández et al. (2010), respectivamente. Asimismo, las correlaciones inter-ítem oscilaron entre .29 y .71 en la validación inicial de la escala y entre .37 y .71 en la validación realizada, posteriormente, por García-Fernández et al. (2010).

Procedimiento

Una vez seleccionados los centros, se realizó una entrevista con los directores para explicarles los objetivos de nuestra investigación y solicitar su colaboración. Los participantes fueron tratados en todo momento según los estándares éticos de la investigación científica. Se obtuvo previamente el consentimiento informado de sus padres y tutores legales por tratarse de chicos y chicas menores de edad, y, posteriormente, el suyo propio para participar en la investigación, asegurando, en todo momento, el anonimato y la confidencialidad de los datos.

La administración de la prueba se realizó durante una sesión de 15 minutos aproximadamente, de forma grupal y en las propias aulas de los alumnos, estando presentes en todo momento el tutor del grupo y un investigador.

Análisis de datos

Con el fin de confirmar la estructura unidimensional de la EAPESA en una muestra de adolescentes chilenos se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través del método de máxima verosimilitud. El ajuste del modelo se comprobó mediante los siguientes índices de bondad de ajuste: estadístico chi-cuadrado χ^2 , razón de χ^2 /grados de libertad (χ^2/gl), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de ajuste normalizado (NFI), índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR) y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA). La fiabilidad de la escala fue evaluada mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Además, se realizó un análisis clásico de los ítems en el que se estudió la media, la desviación típica, la asimetría, la curtosis, la correlación ítem-test y la contribución de cada ítem a la fiabilidad de la escala en el caso de ser eliminado.

Los análisis fueron realizados mediante el paquete estadístico SPSS 20 excepto el AFC que fue realizado mediante el programa AMOS 20.

Resultados

Análisis Factorial Confirmatorio de la EAPESA

Con el fin de poner a prueba la estructura unidimensional de la escala se evaluaron dos modelos factoriales: el modelo nulo (M0) que asume la máxima independencia entre los ítems, es decir, la no existencia de una estructura factorial, y el modelo de un factor (M1) que mantiene la existencia de un único factor explicativo. Ambos modelos se examinaron siguiendo el método de máxima verosimilitud, bajo el supuesto de una distribución normal, debido a que los índices de asimetría y curtosis de los ítems caen dentro de un rango de valores de ± 1 . Concretamente, los valores de asimetría univariada de los 10 ítems variaron desde -.80 (ítem 7) hasta .54 (ítem 9) y los valores de curtosis univariada desde -.95 (ítem 8) hasta -.30 (ítem 7) (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Análisis factorial confirmatorio: Índices de bondad de ajuste

	χ^2	gl	p	RMR	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	TLI	CFI
M0	11665.47	45	.00	.31	.38	.25				
M1	542.41	35	.00	.03	.97	.95	.06	.95	.94	.96

χ^2 = Chi-cuadrado; gl = grados de libertad; p = probabilidad; RMR = raíz del residuo cuadrático promedio; GFI = índice de bondad de ajuste; AGFI = índice de bondad de ajuste corregido; RMSEA = raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación; NFI = índice de ajuste normalizado; TLI = índice de Tucker-Lewis, CFI = índice de bondad de ajuste comparativo; M0 = modelo nulo; M1 = modelo de un factor.

Para valorar el adecuado ajuste de los modelos planteados, teniendo en cuenta que el estadístico χ^2 es muy sensible al tamaño muestral y por tanto puede resultar significativo con muestras grandes aún cuando los datos se ajustan de forma adecuada al modelo, en el presente estudio se han tenido en consideración las medidas de bondad de ajuste y los criterios indicados por Ruiz, Pardo y San Martín (2010). Según estos autores, se considera que un modelo se ajusta adecuadamente cuando el índice de ajuste normalizado (NFI) es próximo a 1, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) son mayores o iguales que .95, la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR) es próxima a cero y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) es menor que .08. En la Tabla 2 se muestran los índices de ajuste obtenidos en ambos modelos. De acuerdo con los resultados, el modelo nulo (M0) tiene unos índices de ajuste bastante pobres, mientras que el modelo que postula la existencia de un único factor (M1), obtuvo unos índices de ajuste adecuados. Además, al observar los pesos estandarizados (véase la Figura 1), se aprecia como todos los ítems se sitúan entre .43 (ítem 8) y .73 (ítem 6).

Fiabilidad

La consistencia interna, estimada a través del coeficiente de alfa de Cronbach, para la EAPESA fue de .88.

Análisis clásico de los ítems de la EAPESA

Una vez confirmada la dimensionalidad de la escala, se evaluaron las propiedades psicométricas de los ítems. Tal y como puede observarse en la Tabla 2, la media de los ítems osciló entre 2.08 (ítem 9) y 3.19 (ítem 7). Asimismo, ningún ítem presentó una desviación estándar reducida (menor que .5), oscilando los valores entre .84 (ítem 4) y 1.01 (ítem 9). Además, no se encontraron valores del índice de correlación ítem-total corregida inferiores a .40 en ninguno de los diez ítems que componen la EAPESA. Por último, analizando la fiabilidad de la escala total eliminando cada uno de los ítems, se observa que los valores de alfa de Cronbach oscilan entre .85 (ítem 2, 3, 6, 8 y 10) y .87 (ítem 9), es decir, que en ningún caso dicha eliminación supone un incremento significativo de la fiabilidad total de la escala ($\alpha = .88$).

Tabla 2. Análisis clásico de los ítems

Ítem	M	DE	A	c	R _{I-T}	R _{I-Tc}	α
Puntuación total (M = 26.67, DE = 6.17)							
aa1	2.77	.89	-.06	-.94	.70	.61	.86
aa2	2.71	.85	.03	-.83	.72	.65	.85
aa3	2.69	.85	.01	-.77	.72	.64	.85
aa4	2.43	.84	.23	-.53	.65	.56	.86
aa5	2.58	.92	.04	-.90	.67	.57	.86
aa6	2.69	.88	-.01	-.84	.74	.66	.85
aa7	3.19	.88	-.80	-.30	.65	.55	.86
aa8	2.79	.94	-.20	-.95	.71	.62	.85
aa9	2.08	1.01	.54	-.84	.53	.40	.87
aa10	2.69	.92	-.07	-.93	.74	.65	.85

M = media; DE = desviación típica; A = asimetría; c = curtosis; R_{I-T} = correlación ítem-test; R_{I-Tc} = correlación ítem-test corregida; α = alfa si se elimina el ítem.

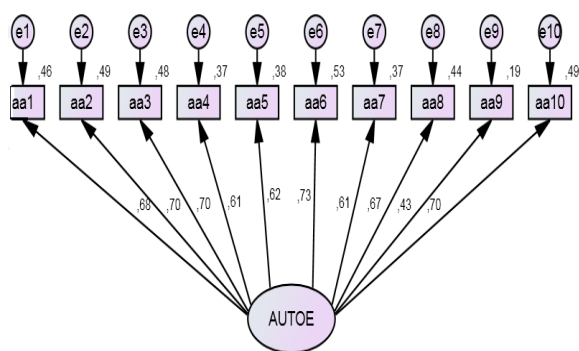


Figura 1. Solución estandarizada del modelo M1

Discusión

El objetivo de este primer estudio fue llevar a cabo la validación de la *Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas* (EAPESA) en una muestra de adolescentes chilenos. Tal y como se esperaba, el Análisis Factorial Confirmatorio apoyó la estructura unifactorial de la escala, coincidiendo de este modo con las validaciones realizadas anteriormente por Palenzuela (1983) y García-Fernández et al. (2010). En cuanto a la fiabilidad, la escala mostró unos niveles de consistencia interna de .88, puntuación adecuada según el criterio de Prieto y Delgado (2010) quienes consideran que las estimaciones de fiabilidad son aceptables cuando alfa es igual o superior a .70. Además, dichos niveles fueron similares a los obtenidos por las validaciones anteriores (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983). Por otro lado, los 10 ítems que componen la escala mostraron unas adecuadas propiedades psicométricas. Además, las saturaciones de todos los ítems, excepto el ocho, fueron superiores a 60 y las correlaciones ítem-test corregida fueron de gran magnitud para todos los ítems excepto el nueve, que presentó una correlación moderada con el resto de la escala.

Estudio 2. Relación entre autoeficacia percibida y estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio en una muestra de adolescentes chilenos

Método

Muestra

Del total de la muestra se seleccionó aleatoriamente una submuestra compuesta por 625 sujetos de los cuales 296 (47.34%) son chicos y

329 (52.64%) son chicas de edades comprendidas entre 13 y 17 años ($M = 14.92$, $DE = 1.24$). La prueba chi cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los diez grupos sexo x edad ($\chi^2 = 7.93$, $p = .09$).

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (véase Estudio 1).

Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio – versión Escuela Secundaria (LASSI-HS; Weinstein y Palmer, 1990). La escala es el resultado de la adaptación a población adolescente de la versión original del LASSI publicada en 1987 y tiene por objeto evaluar las habilidades y estrategias necesarias para alcanzar el éxito académico en la educación secundaria y para realizar una transición exitosa a niveles educativos superiores. Consta de 76 ítems evaluados a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *Me describe mucho*; 5 = *No me describe en absoluto*) y agrupados alrededor de diez subescalas (actitud, $\alpha = .74$; motivación, $\alpha = .78$; gestión del tiempo, $\alpha = .77$; ansiedad, $\alpha = .82$; concentración, $\alpha = .82$; procesamiento de la información, $\alpha = .80$; selección de ideas principales, $\alpha = .71$; ayudas al estudio, $\alpha = .68$; autoevaluación, $\alpha = .74$; y estrategias de evaluación, $\alpha = .81$) La estabilidad test-retest fue de .88 para el total del instrumento (Weinstein & Palmer, 1990). Investigaciones realizadas con población noruega (Samuelstuen, 2003), norteamericana (Olivarez & Tallent-Runnels, 1994), española (Inglés, Martínez-González, & García-Fernández, 2013) e hispanoparlante (Stevens & Tallent-Runnels, 2004) han evidenciado la adecuación y aplicabilidad de este cuestionario en población adolescente. En nuestro estudio, los valores de consistencia interna del LASSI-SH oscilaron entre $\alpha = .72$ para ayudas al estudio y $\alpha = .83$ para ansiedad.

Procedimiento

Los sujetos completaron voluntariamente ambas pruebas en horario escolar y de manera grupal en una única sesión de 50 minutos en la que estuvo presente el investigador y al menos un tutor para proporcionar ayuda en el caso de que fuera necesaria y verificar la adecuada

cumplimentación de los instrumentos por parte de los participantes.

Análisis de datos

Se empleó la regresión logística binaria a través del procedimiento de regresión por pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald para analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las puntuaciones obtenidas en las distintas estrategias de aprendizaje y estudio. Este modelo permite estimar la probabilidad de que suceda un evento, suceso o resultado (e.g. altas estrategias de aprendizaje y estudio), frente a que no ocurra en presencia de uno o más predictores (e.g. autoeficacia académica). Esta capacidad de predicción es estimada por el estadístico OR (*odd ratio*) que se interpreta de la siguiente forma: OR > 1 indica predicción en sentido positivo, OR < 1 indica predicción en sentido negativo, mientras que el valor 1 indica que no hay predicción (De Maris, 2003).

Previamente, se dicotomizaron las variables criterio (actitud, motivación, gestión del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación). De este modo, la variable predictora (autoeficacia académica) se consideró como una variable continua, mientras que las variables criterio quedaron definidas como altas (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajas (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25).

Todos los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS 20.

Resultados

La proporción de casos correctamente clasificados por los modelos logísticos fue: 65.4% (actitud), 73.3% (motivación), 63.5% (gestión del tiempo), 60.6% (ansiedad), 71.2% (concentración), 72.7% (procesamiento de la información), 70.9% (selección de ideas principales), 61.1% (ayudas al estudio), 67.8% (autoevaluación) y 68.7% (estrategias de evaluación). La R^2 de Nagelkerke osciló entre .02 (ansiedad) y .29 (motivación). En la Tabla 3 se

observa que la autoeficacia académica fue un predictor significativo de todas las altas estrategias de aprendizaje y estudio. Exceptuando la ansiedad, todas las variables obtuvieron unos valores de *odd ratio* superiores a 1, oscilando entre 1.05 (gestión del tiempo) y 1.18 (motivación y concentración), lo cual indica que por cada punto que aumentan la puntuación en la escala de autoeficacia académica percibida, aumenta un 11%, 18%, 5%, 18%, 16%, 17%, 7%, 14% y 15% la probabilidad de presentar alta actitud, motivación, gestión del tiempo, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayuda al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación respectivamente.

Respecto a la ansiedad, los resultados indican que la predicción que ejerce la autoeficacia académica sobre dicha variable es en sentido negativo, puesto que presenta una *odd ratio* menor que 1 (.95). Es decir, que en el caso concreto de la ansiedad, los resultados revelaron que la probabilidad de presentar alta ansiedad es .95 veces menor por cada punto que se incrementa la puntuación en autoeficacia académica, por lo que la probabilidad de presentar altos niveles de ansiedad es un 5% menor por cada punto que aumentan la autoeficacia académica percibida.

Discusión

En este segundo estudio, nos propusimos examinar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las altas puntuaciones en estrategias de aprendizaje. Los resultados revelaron una relación de predicción positiva y significativa entre la autoeficacia académica percibida y los altos niveles de actitud, motivación, gestión del tiempo, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayuda al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Dichos resultados se sitúan en la línea de la literatura existente según la cual existe una relación significativa entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje (Diseth, 2011; Mokuedi & Oliver, 2007; Orange & Murakami, 2013; Pintrich & DeGroot, 1990; Wang et al., 2008; Yusuf, 2011; Zimmerman et al., 1992).

Tabla 3. Regresión logística binaria para la probabilidad de altas estrategias de aprendizaje

		χ^2	R ²	B	ET	Wald	p	OR	IC 95%
ATT	Autoeficacia académica	46.09	.14	.11	.01	40.02	.00	1,11	1.08-1.16
	Constante							.05	
MOT	Autoeficacia académica	.29	.29	.17	.02	68.60	.00	1,18	1.13-1.23
	Constante							.01	
TMT	Autoeficacia académica	10.74	.03	.05	.01	10.44	.00	1,05	1.02-1.08
	Constante							.41	
ANX	Autoeficacia académica	8.38	.02	-.04	.01	8.16	.00	.95	.92-.99
	Constante							4.72	
CON	Autoeficacia académica	86.41	.27	.16	.02	66.15	.00	1,18	1.13-1.22
	Constante							.01	
INP	Autoeficacia académica	80.54	.26	.15	.02	62.32	.00	1,16	1.12-1.21
	Constante							.01	
SMI	Autoeficacia académica	86.92	.25	.15	.01	67.62	.00	1,17	1.12-1.21
	Constante							.02	
STA	Autoeficacia académica	22.02	.08	.07	.01	20.52	.00	1,07	1.04-1.11
	Constante							.14	
SFT	Autoeficacia académica	59.75	.19	.12	.01	49.47	.00	1,14	1.09-1.18
	Constante							.03	
TST	Autoeficacia académica	67.36	.21	.13	.01	55.21	.00	1,15	1.10-1.18
	Constante							.03	

Nota. χ^2 = chi-cuadrado, R² = R² de Nagelkerke, B = coeficiente, ET = error estándar, p = probabilidad, OR = *odd ratio*, IC = intervalo de confianza al 95%, ATT = actitud, MOT = motivación, TMT = gestión del tiempo, ANX = ansiedad, CON = concentración, INP = procesamiento de la información, SMI = selección de ideas principales, STA = ayuda al estudio, SFT = autoevaluación, TST = estrategias de evaluación.

Más concretamente, Orange y Mukami (2013) hallaron, recientemente, que los alumnos con baja autoeficacia puntúan más bajo en actitud, motivación, concentración, selección de ideas principales, ayudas al estudio y estrategias de evaluación que sus compañeros con alta autoeficacia. El hecho de que no se encontraran diferencias significativas entre los alumnos con distintos niveles de autoeficacia y las estrategias gestión del tiempo, procesamiento de la información, ansiedad y autoevaluación, puede deberse a que dicho estudio no utilizase una medida de autoeficacia específica para el ámbito académico.

Por otro lado, la autoeficacia académica percibida resultó ser un predictor significativamente negativo de la ansiedad, lo cual coincide con los análisis de regresión llevados a cabo por Tahmassian y Moghadam (2011), quienes evidenciaron que la autoeficacia predijo negativamente la ansiedad en una muestra de

estudiantes de 14 a 20 años. Por otro lado, nuestros resultados complementan los hallazgos de investigaciones anteriores que han demostrado la existencia de correlaciones significativas entre la autoeficacia y la ansiedad en población adolescente específicamente en el contexto de aprendizaje (Contreras et al., 2005; Muris, 2002; Tahmassian, & Moghadam, 2011).

Conclusión

En la revisión literaria realizada se observó una tendencia en las investigaciones realizadas en Chile a utilizar medidas de autoeficacia generales en vez de optar por el uso de medidas específicas del ámbito académico tal y como recomienda Bandura (2001). En este sentido, nuestro primer estudio proporciona la validación de una escala de autoeficacia específica para el contexto educativo y evidencia la solvencia y la efectividad del

instrumento para medir dicha variable en población adolescente chilena.

Por otro lado, la literatura existente ha evidenciado la relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, desde nuestro conocimiento, ningún estudio ha analizado la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las estrategias de aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo supone una prueba de que los alumnos con mayor autoeficacia académica suelen presentar mayores niveles de estrategias de aprendizaje de tipo positivo como la actitud, motivación, gestión del tiempo, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayuda al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Dicho resultado coincide con el marco teórico elaborado por Bandura, el cual, trasladado al ámbito escolar nos indica que aquellos alumnos con elevadas expectativas de eficacia se esfuerzan más y son más persistentes en la consecución de una tarea, generan un mayor rendimiento académico y responden más eficazmente a las tareas escolares (Barraza, 2010). En cuanto al caso específico de la ansiedad, los resultados sugieren que conforme aumentan las creencias del sujeto en sus propias capacidades para realizar una determinada tarea académica, el alumno presenta una menor probabilidad de padecer ansiedad. Esto es porque los alumnos con altos niveles de expectativas de eficacia afrontan las demandas con optimismo e interés y, por tanto, presentan una menor probabilidad de mostrar síntomas de ansiedad (Barraza, 2010).

Cabe mencionar, que el presente estudio posee una serie de limitaciones. En primer lugar, para una validación más exhaustiva de la escala, se requieren estudios adicionales como verificar la estabilidad temporal del instrumento, así como investigar las evidencias de convergencia entre la EAPESA y otras medidas semejantes. En segundo lugar, el carácter transversal de esta investigación impide establecer relaciones causales entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje, aspecto que debería abordarse utilizando la metodología de ecuaciones estructurales. Finalmente, esperamos que nuestro trabajo sirva de base para la creación de programas de aplicación escolar encaminados a fomentar y desarrollar la autoeficacia académica, puesto que contribuye a la

consecución de los logros humanos y a un aumento de la motivación, que a su vez influye positivamente en como las personas piensan, sienten y actúan (Bandura, 1992; Carrasco & Del Barrio, 2002).

Referencias

- Ang, R. P., Neubronner, M., Oh, S. A., & Leong, V. (2006). Dimensionality of Rosenberg's Self-Esteem Scale among normal-technical stream students in Singapore. *Current Psychology*, 25(2), 120-131.
- Aluicio, G. A., & Revellino, M. (2011). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad, y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional, el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2). Recuperado el 13 de Febrero de 2013 de <http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/17775/18555>
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, EE.UU: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guide for creating Self-Efficacy Scales. En F. Pajares y T. Urban (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). EE.UU: Information Age Publishing.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado el 9 de Febrero de 2013 de http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/completos/barraza_validacion.pdf
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carrasco, M. A., & Del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810.
- Chávez, A., Ornelas, M., De Rueda, B., & Jasso, J. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario sobre Creencias de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ingeniería y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5(3), 31-42.
- Chávez, A., Peinado, J. E., Ornelas, M., & Blanco, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 35(1), 77-93.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp.509-532). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Del Río, M. F., Lagos, C., & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 149-166.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Elias, S. M. (2009). The Impact of Anti-Intellectualism Attitudes and Academic Self-Efficacy on Business Students' Perceptions of Cheating. *Journal of Business Ethics*, 86(2), 199-209.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2008). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- England, C.M. (2010). Traducción, adaptación y validación inicial de la Escala de Auto-eficacia Académica para Estudiantes Universitarios (Tesis de maestría). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No.3427301).
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. H. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- García-Fernández, J. M., Ingés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteanan, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74.
- Gargallo, B., Suárez, J. M., & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. Recuperado el 20 de Junio de 2013 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Garrido, I., & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115.
- Huang, C. J. (2012). Discriminant and incremental validity of self-concept and academic self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 32(6), 777-805.

- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kohler, J. H. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1ro al 4to. Ciclo de una Universidad Particular. *Cultura*, 22, 331-362.
- Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Janet B., Schmidt, A., & Schmidt, C. L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering student. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. D., Sheu, H. B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515-526.
- Marshall, J. C., & Merrit, S. L. (1986). Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 257-262.
- McLaughlin, K., Moutray, M., & Muldoon, O. T. (2008). The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, 61(2), 211-212.
- Mokuedi, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Nie, Y. Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Ogilvie, J., & Stewart, A. (2010). The integration of rational choice and self-efficacy theories: A Situational analysis of student misconduct. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 43(1), 130-155.
- Olivarez, A., & Tallent-Runnels, M. K. (1994). Psychometric properties of the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version. *Journal of Experimental Education*, 62, 243-257.
- Orange, C., & Murakami, E. R. (2013). Reducing the need for postsecondary remediation using self-efficacy to identify underprepared african-american and hispanic adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 051-074.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Peinado, J. E. Chávez, A., Viciano, J., & Rivero, J. G. (2012). Invarianza factorial del Cuestionario de Autoeficacia EACA en universitarios de ciencias de la salud y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 5(4), 37-48.
- Pérez, E. R., & Beltramino, C. (2001). Desarrollo y validación de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 12(2), 134-147.
- Pérez, E. R., & Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
- Pérez, E. R., & Delgado, M. F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio. Desarrollo y

- validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 135-143.
- Pérez, E. R., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlan, L., & Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 10(1), 169-189.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: Un estudio de validez de criterio. *Avances en Medicina*, 5, 105-114.
- Pintrich, P., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(33-40).
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles de Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Puklek-Levpušček, M., & Berce, J. (2012). Social anxiety, social acceptance and academic self perceptions in high-school students. *Društvena Istraživanja*, 21(2), 405-419.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Salanova, M. Martinez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165.
- Samuelstuen, M. S. (2003). Psychometric properties and item-keying direction effects for the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version with norwegian students. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 430-445.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Shams, F., Mooghali, A. R., Tabebordbar, F., & Soleimanpour, N. (2011). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between personality traits and mathematics performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1689-1692.
- Spielberger, C. D., González, H. P., Taylor, C. J., Antón, W. D., Algaze, B., Ross, G. R., & Westberry, L. G. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual*. Palo Alto, C. A: Consulting Psychologist Press.
- Steca, P., Abela, J., Monzani, D., Grec, A., Hazel, N. A., & Hanki, B. L. (2014). Cognitive vulnerability to depressive symptoms in children: The protective role of self-efficacy beliefs in a multi-wave longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(1), 137-148.
- Stevens, T., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). The Learning and Study Strategies Inventory-High School Version: Issues of factorial invariance across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 332-346.
- Tahmassian, K., & Jalali-Moghadam, N. (2001). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioural Sciences*, 5(2), 91-8.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 440-463.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Veliz, A., & Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Yeo, L. S., & Tan, K. (2012). Attributional Style and Self-Efficacy in Singaporean Adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 82-101.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Wang, K. T., Fu, C. C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96-108.

- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23(1), 17-28.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5(2), 317-334.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1990). *LASSI-SH user's manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version*. Clearwater, Florida: H&H Publishing Company, Inc.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory (LASSI)*. Texas: H&H Publishing Company, Inc.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Wood, R., & Locke, E. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-67