

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Propiedades psicométricas e invarianza de una escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria

Autor:

Mariela Estela Mendoza Torres

Asesor:

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, octubre de 2023

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Yo Denis Frank Cunza Aranzábal, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS E INVARIANZA DE UNA ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA EL INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS**” de la autora Mariela Estela Mendoza Torres, tiene un índice de similitud de 4 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los seis días del mes de octubre del año 2023.



Denis Frank Cunza Aranzábal

Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a06..... del mes de.....octubre.....del año2023....., siendo las.....11:00 a.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado:.....Mg. Josue Arturo Moran Condezo....., el secretario:.....Mg. Carlos Daniel Abanto Ramirez....., los demás miembros:.....Dr. Josue Edison Turpo Chaparro y Mg. Wilter Charming Morales García.....y el asesor:.....Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal....., con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada:.....Propiedades psicométricas e invarianza de una escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos.....

..... del Bachiller/Licenciado(a)
.....Mariela Estela Mendoza Torres.....
.....Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en:
.....Educación.....

(Nomenclatura del Grado Académico)

.....Investigación y Docencia Universitaria.....

.....con Mención enEl Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a):.....Mariela Estela Mendoza Torres.....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	17	B+	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente



Secretario

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

Índice

Introducción	7
Metodología	10
Diseño y participantes	10
Instrumentos	11
Procedimiento	12
Análisis de datos	12
Resultados	13
Análisis de validez de contenido	13
Prueba piloto	13
Análisis preliminar	14
Estructura interna preliminar basada en la evidencia	15
Validación de la estructura interna	16
Modelo de segundo orden	18
Invarianza factorial entre varones y mujeres	19
Validación basada en la relación con otras variables	19
Discusión	20
Implicaciones	22
Limitaciones	22
Conclusión	23
Referencias	23
Anexos	30

Propiedades psicométricas e invarianza de una escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos

Psychometric properties and invariance of an English self-efficacy scale for university students in Peru

Resumen

Introducción: El inglés es una lengua global que se utiliza para comunicarse con los miembros de la comunidad internacional. La autoeficacia en el aprendizaje del inglés es un factor importante en el que influyen la importancia percibida, el interés y las creencias sobre la capacidad de realizar con éxito tareas en inglés. **Objetivo:** Desarrollar y validar un instrumento de medida para evaluar la autoeficacia para el inglés. **Métodos:** Participaron 418 estudiantes de diferentes universidades peruanas, con edades comprendidas entre 18 y 60 años ($M = 23$; $DE = 6.18$). En su construcción se utilizaron técnicas estadísticas para variables latentes y se siguieron las recomendaciones para pruebas educativas y psicológicas. La muestra se dividió en dos grupos para realizar el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). **Resultados:** La Escala de Autoeficacia para el Inglés (ESS-P) es representativa y relevante en cuanto a su contenido de ítems (V de Aiken $> .70$). Su estructura interna está organizada en tres factores de primer orden y un factor de segundo orden que son consistentes con la propuesta teórica y fue confirmada a través de CFA con excelentes índices de bondad de ajuste ($\chi^2 = 1184.9$, $gl = 626$, $CFI = 0.92$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.06$ y $SRMR = 0.04$). Asimismo, presenta una adecuada consistencia interna en sus tres factores (Lectura $\alpha/\omega = .96$), Comunicación Oral ($\alpha/\omega = .95$) y Escritura ($\alpha/\omega = 0.97$) y en el conjunto de la escala ($\alpha/\omega = .98$), es invariante respecto al sexo, y tiene una relación conceptual con variables como la autoeficacia académica y la ansiedad ante los exámenes. **Conclusiones:** La ESS-P es un instrumento de medida con evidencias de validez, invarianza factorial y buena fiabilidad de sus puntuaciones. Por tanto, puede ser utilizado en futuros estudios en el contexto académico.

Palabras clave: Autoeficacia, Inglés, Estudiantes, Propiedades Psicométricas, Invarianza

Abstract

Background: English is a global language used to communicate with members of the international community. Self-efficacy in learning English is an important factor that is influenced by perceived importance, interest, and beliefs about the ability to successfully perform tasks in English. **Objective:** To develop and validate a measurement instrument to assess English self-efficacy. **Methods:** A total of 418 students from different Peruvian universities participated, with ages ranging from 18 to 60 years ($M = 23$; $SD = 6.18$). Statistical techniques for latent variables were used and recommendations for educational and psychological tests were followed in its construction. The sample was divided into two groups to perform exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). **Results:** The English Self-Efficacy Scale (ESS-P) is representative and relevant in terms of its item content (Aiken's $V > .70$). Its internal structure is organized into three first order factors and a second order factor that are consistent with the theoretical proposal and was confirmed through CFA with excellent goodness-of-fit indices ($\chi^2 = 1184.9$, $df = 626$, $CFI = 0.92$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.06$ y $SRMR = 0.04$). It also has adequate internal consistency in its three factors (Reading $\alpha/\omega = .96$), Oral Communication ($\alpha/\omega = .95$), and Writing ($\alpha/\omega = 0.97$) and the whole scale ($\alpha/\omega = .98$), is invariant with respect to sex, and has a conceptual relationship with variables such as academic self-efficacy and exam anxiety. **Conclusion:** The ESS-P is a measurement instrument with evidence of validity, factorial invariance, and good reliability of its scores. Therefore, it can be used in future studies in the academic context.

Keywords: Self-Efficacy, English, Students, Psychometric Properties, Invariance.

Introducción

El inglés se conoce como el idioma global debido a su uso en la conexión y comunicación con los miembros de la comunidad internacional (Botes et al., 2020). No obstante, el nivel de dominio del inglés como lengua extranjera en Perú es moderado, ocupando el puesto 51 en el Education First English Proficient Index (Education First English Proficient Index, 2022). El aprendizaje de este idioma para hablantes no nativos no es un proceso fácil, ya que está influenciado por varios factores motivacionales: importancia percibida, interés y autoeficacia (Bai et al., 2020). Este último constituye un tema de investigación en el campo del inglés como lengua extranjera (EFL).

La psicología positiva ha sido un campo de rápido crecimiento en la última década, centrándose en cómo las personas pueden vivir de manera óptima y alcanzar su máximo potencial a través de un enfoque basado en datos empíricos y métodos científicos (Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dentro del subcampo del aprendizaje de segundas lenguas, la psicología positiva se ha aplicado en diversos contextos y niveles de identidad, que van desde un rasgo general hasta un estado específico (Gabryś-Barker & Gałajda, 2016; Mercer et al., 2018; Mercer & MacIntyre, 2014). La autoeficacia se refiere al conjunto de creencias que los individuos tienen sobre sus habilidades para realizar actividades necesarias con el fin de lograr los objetivos deseados (Bandura, 1977). Este constructo se basa en la Teoría Cognitiva Social (SCT) (Bandura, 2008). En el ámbito educativo, las creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades juegan un papel importante, no solo en general sino también en un área específica como el inglés, y se pueden utilizar elementos específicos para medir la autoeficacia en esa área (Bai et al., 2020). Por lo tanto, la autoeficacia para el inglés se define como la creencia que una persona tiene sobre la efectividad de sus habilidades para realizar una tarea en inglés con éxito (Wang et al., 2014).

En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, se ha encontrado que la autoeficacia en áreas específicas, como la lectura, el habla y la comprensión auditiva, está relacionada con variables positivas de autoconcepto y competencia lingüística (Chen et al., 2020). Actualmente, hay dos enfoques de la estructura dimensional de la autoeficacia para el inglés. El primer enfoque se ha dividido en cuatro categorías (Ngoc Truong & Wang, 2019; Wang et al., 2014; Wang & Bai, 2017), estas son: (a) Lectura, que se refiere a la capacidad de comprender un texto escrito en inglés, teniendo en cuenta el propósito de la lectura, el reconocimiento de palabras clave, la identificación de ideas principales explícitas e implícitas, el tipo de texto y la manifestación de una posición crítica (Newton et al., 2018); (b) Speaking, que abarca la capacidad de comunicarse oralmente en inglés espontáneamente, haciendo preguntas para obtener información sobre un tema específico, así como respondiendo a las preguntas del interlocutor, acompañadas de expresiones faciales, gestos o movimientos corporales (Burns, 2019); (c) Escritura, que implica escribir un tipo específico de

texto en inglés de manera coherente y cohesiva, considerando el propósito, el destinatario, el tipo de lenguaje a usar y los procesos de escritura (planificación, redacción, revisión y edición final) (Hyland, 2019); and (d) Escuchar, que se refiere a la capacidad de comprender lo que comunica el hablante de inglés, identificando el contenido del mensaje (Gilakjani & Sabouri, 2016). Por otro lado, según el otro enfoque, se dividen en tres categorías (Chauvin et al., 2020), estas son: (a) comprensión de medios, relacionada con la comprensión de programas de audio, radio y video; (b) comunicación escrita receptiva y productiva, compuesta por tareas de lectura y escritura; y (c) comunicación oral receptiva y productiva, relacionada con las tareas de escuchar y hablar que se encuentran en la interacción social (Chauvin et al., 2020).

Se han desarrollado varios instrumentos para evaluar la autoeficacia para el inglés basados en el estudio cualitativo de Wang, con una muestra de 4 niños de 6 a 9 años (Wang, 2004), cuyos resultados podrían ser más aplicables a estos rangos de edad, pero podrían conducir a la omisión de ítems más relevantes para hombres y mujeres adultos. Uno de estos instrumentos es el Cuestionario de Autoeficacia para el Inglés (QESE), que tiene una estructura teórica que consta de cuatro dimensiones y se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo utilizando entrevistas, observaciones y protocolos verbales con estudiantes chinos de inglés de una escuela primaria en los Estados Unidos (Wang, 2004). Este instrumento fue adaptado posteriormente en Corea con una muestra de estudiantes universitarios (Wang et al., 2013). Esta versión también se evaluó con estudiantes de secundaria chinos de 15 a 19 años (Wang & Bai, 2017) y estudiantes universitarios en China, con modificaciones en algunos de sus ítems (Wang et al., 2014). Este mismo modelo también se aplicó a estudiantes universitarios en Vietnam (Ngoc Truong & Wang, 2019). Por otro lado, el Professional English Self-Efficacy Questionary (PESEQ) fue diseñado desde el mismo enfoque que el QESE y se aplicó a una población profesional francesa (PESEQ) con el propósito de medir la autoeficacia para el inglés a nivel profesional. Mostró una estructura de tres dimensiones: comprensión de los medios, comunicación escrita receptiva y productiva (lectura y escritura) y comunicación oral receptiva y productiva (escuchar y hablar) (Chauvin et al., 2020). Ambos instrumentos tienen enfoques teóricos similares con 4 y 3 dimensiones, respectivamente, pero se han aplicado a diferentes poblaciones: estudiantes de secundaria, universitarios y profesionales. La ESS-P, propuesto en el presente estudio, tiene una estructura similar a las escalas mencionadas anteriormente, ya que se centra en la lectura y la escritura, así como en la comunicación oral que incluye hablar y escuchar intrínsecamente; sin embargo, esta escala difiere de las anteriores porque introduce un conjunto de nuevos ítems desarrollados desde un ámbito teórico diferente, y por sus características sirve para evaluar la autoeficacia para el inglés en estudiantes de pregrado y posgrado en contextos generales, no exclusivamente para el entorno académico como QESE o solo para el contexto laboral como PESEQ.

Debido al hecho de que tener un mejor dominio del idioma inglés requiere que los estudiantes tengan una mayor autoeficacia en la realización de diversas actividades relacionadas con el idioma (Anam & Stracke, 2020), algunos investigadores han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en términos de puntajes de autoeficacia relacionados con el logro en inglés (Kutuk et al., 2022; Xu et al., 2022). Por ejemplo, se han registrado niveles más altos de autoeficacia para la escritura para los hombres en comparación con las mujeres (Ramos-Villagrasa et al., 2018); Sin embargo, otro estudio mostró una relación más fuerte entre la autoeficacia en la escritura y el rendimiento de la escritura para las estudiantes femeninas que para los estudiantes masculinos (Pajares et al., 2001). Un estudio más reciente, por otro lado, reveló que la relación entre la autoeficacia en la escritura y el rendimiento de la escritura era igual tanto para mujeres como para hombres, lo que indica que las diferencias significativas en la autoeficacia y el rendimiento de la escritura a favor de las estudiantes se debieron más a la confianza de las mujeres en el estereotipo que les atribuye una mayor autoeficacia para los idiomas (Sun et al., 2021). Por lo tanto, es importante tener en cuenta la invarianza de medición, ya que permite verificar si los miembros de diferentes grupos tienen la misma comprensión de los ítems en una escala. De esta manera, asegura que las personas con el mismo nivel de un rasgo darán las mismas respuestas a la escala, independientemente de su afiliación grupal (L. Milfont & Fischer, 2010). Para hacer estas comparaciones, es necesario que se cumpla la invarianza de medición, ya que, de lo contrario, no se puede garantizar que los indicadores reflejen el mismo constructo en todos los grupos y tengan el mismo significado (Byrne, 2008; Dimitrov, 2010). Por lo tanto, se hace necesario comparar la autoeficacia para el inglés entre hombres y mujeres (Byrne & Stewart, 2009), con el fin de estimar factores latentes y hacer comparaciones entre individuos de ambos sexos, sin variar las propiedades relevantes de la escala, para no llegar a conclusiones incorrectas (García-Álvarez et al., 2022). Si los instrumentos de medición no han mostrado invarianza, las conclusiones derivadas de los estudios pueden ser erróneas y sesgadas hacia uno de los grupos, sin reflejar las verdaderas diferencias en la forma en que las personas responden a los ítems (Byrne, 2008).

Para desarrollar una adecuada autoeficacia para el inglés, es necesario seleccionar estrategias cognitivas y de autorregulación que motiven su desarrollo (Velasco-Zárate & Meza-Cano, 2020). La autoeficacia para el inglés se relaciona positivamente con la autoeficacia académica, lo que indica la capacidad predictiva recíproca de ambas variables (Wang et al., 2018), y dado que la autoeficacia académica tiene una asociación negativa con la ansiedad por los exámenes (Preiss et al., 2006), también se esperaría una asociación negativa entre la autoeficacia para el inglés y la ansiedad ante los exámenes. La autoeficacia para el inglés también muestra correlaciones significativas con las estrategias de aprendizaje (Montaño-González et al., 2020a) y el rendimiento académico (Kitikanan & Sasimonton, 2017). Adicionalmente, se ha demostrado

que la autoeficacia para la escritura académica en inglés se puede mejorar a través de estrategias tecnológicas (Velasco-Zárate & Meza-Cano, 2020).

En este sentido, debido a la falta de instrumentos de habla hispana que tengan como objetivo medir la autoeficacia para el inglés, y la dificultad que presentan algunos estudiantes en comprender algunos ítems (Montaño-González et al., 2020b) de escalas ya elaboradas en países del antiguo continente (Chauvin et al., 2020; Ngoc Truong & Wang, 2019; Wang et al., 2014), es que éstas son utilizadas previa traducción al contexto hispano, por lo que, el propósito de este estudio es desarrollar un instrumento que permita medir la autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios, proporcionando evidencia en términos de contenido, estructura interna, invariancia según el sexo de los participantes y relación con otras variables.

Metodología

Diseño y participantes

Es un diseño de investigación instrumental (Ato et al., 2013). Para calcular el tamaño de la muestra, evaluamos el tamaño del efecto que incluye el número de variables visibles y ocultas en el modelo, el efecto esperado ($\lambda=0,10$), el nivel deseado de significación estadística ($\alpha=0,05$) y el poder estadístico ($1-\beta=0,90$), lo que nos lleva a recomendar una muestra mínima de 199. Un total de 418 estudiantes de 19 universidades peruanas, con edades comprendidas entre 18 y 60 años ($M = 23$; $DE = 6,18$), participaron del estudio. La mayoría (51,7%) eran mujeres, asistían a universidades públicas (66,5%), cursaban un nivel básico de inglés (59,6%), se especializaban en Ingeniería, Industria y Construcción (42,1%), residían en la región Ancash (61,0%) y asistían a universidades públicas (66,5%). Fueron seleccionados a través de muestreo no probabilístico (Tabla 1). Adicionalmente, la muestra se dividió en dos grupos, con 230 casos seleccionados aleatoriamente para el análisis factorial exploratorio (AFE) y 188 para el análisis factorial confirmatorio (AFC) (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 1. Descripción detallada de la muestra del estudio

Características		n	%
Sexo	Mujeres	216	51.7
	Hombres	202	48.3
Estado civil	Soltero	396	94.7
	Casado	15	3.6
	Cohabitación	6	1.4
	Divorciado	1	.2
Campo de estudio	Ingeniería, Industria y Construcción	176	42.1
	Ciencias Sociales, Comercio y Derecho	79	18.9
	Educación	75	17.9
	Ciencias de la Salud	65	15.6
	Ciencias Naturales, Ciencias Exactas y Computación	11	2.6
	Agricultura y Ciencias Veterinarias	9	2.2

	Humanidades y Arte	3	0.7
	Ancash	255	61.0
	Puno	2	.5
	La Libertad	2	.5
	Lima	1	.2
Ubicación de la Universidad	San Martín	38	9.1
	Cajamarca	34	8.1
	Cusco	1	.2
	Piura	2	.5
	Junín	53	12.7
	Loreto	30	7.2
Tipo de Universidad	Pública	278	66.5
	Privada	140	33.5
Nivel de inglés	Básico	249	59.6
	Intermedio	151	36.1
	Avanzado	18	4.3

Instrumentos

English Self-Efficacy Scale (ESS-P). La Escala de autoeficacia para el inglés (ESS-P) se desarrolló a partir de la revisión de la literatura (Burns, 2019; Gilakjani & Sabouri, 2016; Hyland, 2019; Newton et al., 2018), y tiene como objetivo evaluar la autoeficacia para el inglés. Inicialmente, se centró en cuatro áreas como instrumentos anteriores desarrollados por otros autores (Wang et al., 2014), pero posteriormente se propusieron tres dimensiones basadas en las habilidades principales: Lectura (Newton et al., 2018), Escritura (Hyland, 2019) y Expresión Oral/Auditiva (Burns, 2019; Gilakjani et al., 2016); que se combinaron en una dimensión de comunicación oral basada en los criterios de Chauvin et al. (Chauvin et al., 2020). Cada uno de los ítems se mide en una escala Likert de 5 puntos: 0 = No puedo hacerlo en absoluto, 1 = No puedo hacerlo, 2 = Relativamente seguro de que puedo hacerlo, 3 = Puedo hacerlo, 4 = Totalmente seguro de que puedo hacerlo. Aunque originalmente se recomendó utilizar una escala de 0 a 100 (Bandura, 2006), una revisión posterior de las escalas de autoeficacia ha demostrado el uso frecuente de escalas de 5 respuestas con resultados satisfactorios (Betz, 2013), por lo que también se eligió una opción de 5 respuestas en el presente estudio.

Ítem único de autoeficacia académica (IUAA) (Dominguez-Lara et al., 2019). Es una medida de Autoeficacia Académica, cuya única pregunta es: "¿Qué tan seguro estás de que serás capaz de realizar eficientemente las tareas que se te exigen en tu vida académica?", que se organizó bajo una escala de cinco puntos, de No estoy del todo seguro a Muy seguro.

Ítem único de ansiedad ante los exámenes (IUAE) (Dominguez-Lara, 2018). Este es un instrumento que evalúa la ansiedad ante los exámenes a través de un solo ítem: "Durante los exámenes siento mucha tensión" con 4 alternativas de respuesta: 1 = casi nunca, 2 = algunas veces, 3 = frecuentemente, and 4 = casi siempre.

Procedimiento

El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Unión con número de referencia CE-EPG-0000119. Se estableció contacto con administradores de universidades públicas y privadas de todo el Perú. Se realizó una prueba piloto a través de una reunión de Zoom para identificar problemas en la redacción y comprensión de elementos. Luego, se enviaron formularios de consentimiento informado a través de formularios de Google, grupos de WhatsApp y correos electrónicos a los estudiantes. A los participantes se les permitió abandonar el estudio en cualquier momento si lo deseaban. Finalmente, el estudio se llevó a cabo siguiendo los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, incluida la protección de la privacidad y confidencialidad de la información personal y la minimización de cualquier impacto en la salud física, mental y social de los participantes.

Análisis de datos

Para evaluar la validez de contenido de la ESS-P, se pidió a cinco profesores universitarios con experiencia en la enseñanza del inglés a nivel de pregrado y posgrado que calificaran la relevancia de los ítems y proporcionaran sugerencias de mejora (Suárez-Alvarez et al., 2018). Las respuestas se analizaron utilizando el coeficiente de Aiken para las calificaciones dicotómicas de los jueces ($V = 1.00$, $p = .031$) (Aiken, 1985). Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes de graduación y posgrado para verificar la comprensión de los ítems y obtener el índice de discriminación y un análisis preliminar de confiabilidad (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

Antes de iniciar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), se deben cumplir ciertas condiciones, como la correlación lineal en la matriz de ítems y la verificación de factores comunes a través del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Los valores altos de KMO indican que las correlaciones entre los ítems pueden ser explicadas por otras variables (Kaiser, 1974). Además, se utilizó la prueba de esfericidad de Barlett para determinar si la matriz de correlación es una matriz de identidad, lo que significa que las correlaciones son cero.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se realizó utilizando el método de extracción residual mínima con rotación oblimin, considerando cargas factoriales mayores a 0.30 como criterio de pertenencia a un factor (Nunnally & Bernstein, 1994) y el número de factores se determinó mediante un análisis paralelo. Posteriormente, se eligió el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y se estimó utilizando la biblioteca lavaan en la interfaz RStudio. Se realizó un análisis factorial confirmatorio en la escala unifactorial utilizando el estimador MLR, que es adecuado para variables numéricas y es robusto a las desviaciones de normalidad en la inferencia (Muthen & Muthen, 2017). Se utilizaron medidas de ajuste para evaluar la estructura factorial, como el Índice de Ajuste Confirmatorio y el Índice de Tucker-Lewis (CFI y TLI ≥ 0.95) (Schumacker & Lomax, 2016),

Índice de Error Cuadrático Medio de Aproximación y el Índice de Residuo Estandarizado Cuadrático Medio (RMSEA y SRMR \leq 0.05) (Kline, 2016). Las cargas factoriales (λ) con valores superiores a 0,50 se consideraron adecuadas. Además, se calculó la varianza media extraída (AVE) y se consideró apropiado un valor superior a 0,50, indicando que más del 50% de la varianza del constructo se explica por sus indicadores (Fornell & Larcker, 1981).

Además, la confiabilidad se evaluó a través de la consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y Omega de McDonald (Hayes & Coutts, 2020), que es adecuado para modelos factoriales. La relación con otras variables convergentes también se analizó a través de correlaciones basadas en modelos de ecuaciones estructurales entre los puntajes de la English Self-Efficacy Scale (ESS-P), el ítem único de Autoeficacia Académica y Ansiedad ante los exámenes. Una magnitud del efecto de $r \geq 0.20$ se consideró el mínimo recomendado, mientras que $r \geq 0,50$ fue moderado y $r \geq 0.80$ fue fuerte.

Para evaluar la consistencia de los factores basados en el sexo de los participantes, se utilizaron una serie de modelos de varianza jerárquica cada vez más estrictos. Primero, se evaluó la invarianza de configuración (modelo de referencia), seguida de la invarianza métrica (igualdad de cargas factoriales), la invarianza escalar (igualdad de cargas factoriales e intercepciones) y, finalmente, la invarianza estricta (igualdad de cargas factoriales, intercepciones y residuos). Para comparar los modelos, primero se utilizó una prueba estadística formal, utilizando la diferencia en el Índice de Ajuste Confirmatorio (Δ CFI), donde los valores inferiores a .010 proporcionaron evidencia de consistencia del modelo entre los grupos (F. F. Chen, 2007; Finch & French, 2018).

Resultados

Análisis de validez de contenido

Para evaluar la validez de contenido del cuestionario, cinco expertos en enseñanza de inglés fueron reclutados como jueces. Los 65 ítems fueron evaluados en términos de claridad, consistencia, contexto y relevancia para el constructo. Se utilizó el coeficiente V de Aiken para analizar los resultados, y se eliminaron dos ítems (6 y 26) por no cumplir con los estándares de claridad, consistencia, contexto y relevancia para el constructo ($V = .80$, $p > .05$).

Prueba piloto

La prueba piloto con 20 estudiantes de pregrado y posgrado permitió mejorar el instrumento. Con base en los datos recolectados, el índice de discriminación de los ítems fue evaluado utilizando la correlación producto-momento de Pearson entre los valores de cada ítem y la suma total de los otros ítems. Se encontró que el ítem 6 tenía el valor más bajo y el ítem 15 tenía el valor más alto (Min. =

0.429, Max. = 0.943), indicando que todos los valores eran apropiados (>0.2) (Rust et al., 2021). Adicionalmente, se obtuvo una adecuada confiabilidad preliminar para el instrumento en su conjunto ($\alpha = 0.984$ y $\omega = 0.985$).

Análisis preliminar

El análisis descriptivo de los 50 ítems de la ESS-P se realizó en dos grupos: el grupo AFE con 230 participantes y el grupo AFC con 188 participantes. Para cada ítem, se proporcionaron la media, la desviación estándar, el índice de asimetría (g_1) y el índice de curtosis (g_2). Los valores del índice de asimetría (g_1) para ambos grupos se encontraron dentro del rango de ± 2 , lo que indica una distribución simétrica de los datos (Finney & DiStefano, 2013). La mayoría de los valores del índice de curtosis (g_2) también se encontraron dentro del rango de ± 2 , lo que indica una distribución relativamente normal de los datos. En el grupo EFA, el ítem con la media más alta es el ítem 2 con una puntuación de 3, seguido de cerca por el ítem 8 con una puntuación de 2,54. Por otro lado, el ítem con la media más baja es el ítem 24 con una puntuación de 2,03, seguido de cerca por el ítem 1 con una puntuación de 2,76. En el grupo AFC, el ítem con la media más alta es el ítem 17 con una puntuación de 2,37, seguido de cerca por el ítem 18 con una puntuación de 2,36. Por otro lado, el ítem con la media más baja es el ítem 24 con puntaje de 1,98, seguido de cerca por el ítem 1 con puntaje de 2.72 (Table 2).

Tabla 2. Análisis preliminar de los ítems

	AFE (230)				AFC (188)			
	Media	DE	g_1	g_2	Media	DE	g_1	g_2
Item 1	2.76	0.77	-0.01	-0.57	2.72	0.88	-0.30	-0.33
Item 2	3.00	0.69	-0.32	0.03	2.99	0.79	-0.51	-0.03
Item 3	2.65	0.75	-0.01	-0.38	2.65	0.84	-0.23	-0.48
Item 4	2.80	0.66	-0.12	-0.06	2.71	0.74	-0.04	-0.36
Item 5	2.68	0.78	0.07	-0.54	2.61	0.80	-0.08	-0.42
Item 6	2.46	0.87	0.00	-0.29	2.47	0.93	-0.04	-0.51
Item 7	2.53	0.77	0.01	-0.38	2.47	0.79	-0.19	-0.11
Item 8	2.54	0.74	-0.07	-0.27	2.51	0.76	-0.04	-0.32
Item 9	2.72	0.74	-0.21	-0.17	2.63	0.81	-0.20	-0.11
Item 10	2.32	0.82	0.03	-0.12	2.31	0.82	0.20	-0.43
Item 11	2.43	0.81	-0.11	-0.03	2.36	0.85	0.15	-0.29
Item 12	2.63	0.76	-0.11	-0.32	2.60	0.87	-0.25	-0.11
Item 13	2.60	0.75	-0.22	0.14	2.57	0.88	-0.18	-0.22
Item 14	2.54	0.74	-0.07	0.09	2.53	0.86	-0.37	-0.07
Item 15	2.58	0.78	-0.14	-0.34	2.48	0.88	-0.12	-0.04
Item 16	2.50	0.80	-0.04	-0.17	2.49	0.83	0.01	-0.25
Item 17	2.43	0.75	-0.09	0.30	2.37	0.82	0.05	0.06
Item 18	2.40	0.78	-0.05	-0.13	2.36	0.86	-0.02	-0.24
Item 19	2.43	0.73	0.33	-0.16	2.45	0.84	-0.11	-0.04
Item 20	2.43	0.79	-0.10	0.09	2.43	0.82	0.01	0.06
Item 21	2.27	0.78	0.15	-0.40	2.21	0.93	0.06	-0.19
Item 22	2.40	0.81	0.08	-0.48	2.33	0.83	0.07	-0.57
Item 23	2.30	0.85	0.14	-0.19	2.20	0.91	0.03	-0.15
Item 24	2.03	0.88	-0.03	-0.15	1.98	0.95	0.08	-0.22
Item 25	2.29	0.77	0.04	-0.45	2.27	0.89	0.26	-0.66
Item 26	2.18	0.86	-0.10	0.04	2.15	0.94	0.13	-0.10
Item 27	2.40	0.74	-0.08	0.37	2.48	0.84	0.15	-0.30

Item 28	2.28	0.83	0.21	-0.04	2.30	0.86	0.21	-0.32
Item 29	2.34	0.78	0.14	-0.07	2.37	0.86	0.02	-0.46
Item 30	2.33	0.76	0.09	0.00	2.31	0.85	0.04	-0.42
Item 31	2.23	0.80	0.14	-0.22	2.17	0.85	0.20	-0.43
Item 32	2.45	0.84	-0.06	-0.37	2.43	0.81	-0.03	-0.21
Item 33	2.50	0.81	-0.16	0.04	2.44	0.88	0.08	-0.45
Item 34	2.31	0.84	0.07	-0.01	2.24	0.97	-0.10	-0.40
Item 35	2.51	0.79	0.01	-0.12	2.49	0.88	-0.09	-0.47
Item 36	2.48	0.84	-0.12	-0.36	2.53	0.92	-0.18	-0.43
Item 37	2.46	0.81	0.00	-0.24	2.49	0.82	-0.13	0.10
Item 38	2.58	0.75	-0.16	0.09	2.55	0.89	0.00	-0.52
Item 39	2.43	0.76	0.01	-0.33	2.46	0.85	0.01	-0.34
Item 40	2.38	0.77	0.08	-0.36	2.37	0.83	0.14	-0.20
Item 41	2.38	0.77	-0.01	-0.09	2.40	0.83	0.05	-0.24
Item 42	2.36	0.80	0.05	-0.20	2.37	0.86	0.02	-0.43
Item 43	2.42	0.75	0.08	-0.29	2.37	0.83	0.07	-0.25
Item 44	2.37	0.79	0.00	0.10	2.36	0.86	-0.10	-0.26
Item 45	2.35	0.74	0.13	-0.24	2.37	0.86	0.09	-0.14
Item 46	2.57	0.77	0.01	-0.38	2.56	0.85	-0.02	-0.36
Item 47	2.53	0.75	-0.07	-0.29	2.51	0.84	-0.03	-0.28
Item 48	2.58	0.82	0.04	-0.55	2.52	0.86	-0.10	-0.15
Item 49	2.57	0.82	-0.17	-0.23	2.54	0.84	-0.17	-0.25
Item 50	2.46	0.87	-0.31	0.06	2.41	0.88	-0.03	-0.50
Item 51	2.56	0.76	-0.01	-0.34	2.49	0.83	-0.11	-0.26
Item 52	2.46	0.76	0.09	-0.33	2.32	0.86	0.01	-0.23
Item 53	2.73	0.79	-0.14	-0.42	2.64	0.88	-0.21	-0.38
Item 54	2.58	0.83	0.16	-0.61	2.49	0.84	0.02	-0.28
Item 55	2.57	0.79	0.09	-0.47	2.51	0.82	-0.06	-0.19
Item 56	2.40	0.81	0.07	-0.47	2.38	0.82	0.08	-0.51
Item 57	2.54	0.82	-0.29	-0.20	2.47	0.84	-0.05	-0.32
Item 58	2.45	0.75	0.10	-0.29	2.43	0.77	-0.01	-0.02
Item 59	2.44	0.73	0.03	-0.27	2.41	0.81	0.03	-0.16
Item 60	2.44	0.80	-0.18	-0.23	2.41	0.85	0.10	-0.33
Item 61	2.30	0.83	-0.07	-0.30	2.26	0.86	-0.02	-0.14
Item 62	2.42	0.77	-0.12	-0.10	2.39	0.84	0.00	-0.32
Item 63	2.30	0.85	-0.14	-0.07	2.31	0.84	-0.05	-0.21

Nota. AFE = muestra de Análisis Factorial Exploratorio, AFC = Muestra de Análisis Factorial Confirmatorio, M = Media, SD = Desviación Estándar, g1 = asimetría, g2 = curtosis.

Estructura interna preliminar basada en la evidencia

Se encontró que la muestra (n = 230) era adecuada para realizar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de la muestra y la prueba de esfericidad de Bartlett. El KMO fue de 0.969, lo que indica adecuación de la muestra. Además, la prueba de Bartlett fue significativa ($p < 0.001$). El número de factores se determinó a través del análisis paralelo y el diagrama de sedimentación (Figura 1), que sugirió la existencia de 3 factores. El AFE se realizó utilizando el método de extracción de residuos mínimos con rotación oblimin, conservando sólo aquellos ítems con una carga factorial mayor o igual a 0.4 y no presentando complejidad factorial que pudiera dificultar la interpretación. Finalmente, se obtuvieron 39 ítems organizados en una estructura de 3 factores (Tabla 3), que se decidió nombrar: Lectura (Factor 1), Comunicación Oral (Factor 2) y Escritura (Factor 3).

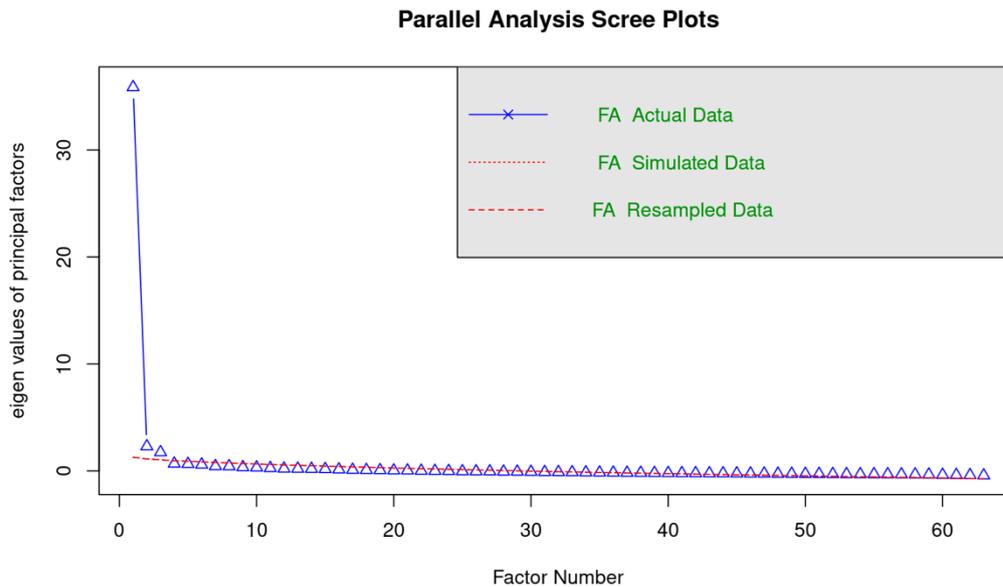


Figura 1. Gráfico de sedimentación.

Validación de la estructura interna

Se realizaron tres modelos de análisis factorial confirmatorio (AFC) basados en los tres factores y 39 ítems identificados en el análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando una muestra de 188 participantes ($n = 188$). En el primer modelo, se encontraron índices de ajuste adecuados: $\chi^2 = 1231.460$, $df = 699$, $p = <.001$, $CFI = 0.91$, $TLI = 0.90$, $RMSEA = 0.06$ (IC 90% 0.06 - 0.07), $SRMR = 0.04$. Sin embargo, se decidió retener solo las cargas factoriales (λ) superiores a 0.70, lo que llevó a la eliminación de los ítems 2 y 5. El segundo modelo también presentó valores de ajuste adecuados: $\chi^2 = 1075.910$, $df = 626$, $p = <.001$, $CFI = 0.92$, $TLI = 0.91$, $RMSEA = 0.06$ (IC 90% 0.06 - 0.07), $SRMR = 0.04$. Sin embargo, al retener cargas factoriales (λ) mayores que 0,70, se eliminó el ítem 1. En el tercer y último modelo, se obtuvieron índices de ajuste adecuados: $\chi^2 = 1015.890$, $df = 591$, $p <.001$, $CFI = 0.92$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.06$ (IC 90% 0.06 - 0.07), $SRMR = 0.04$, y todas las cargas factoriales (λ) fueron mayores de 0.70. Además, el valor de la varianza media extraída (AVE) fue aceptable, siendo superior a 0.50 para cada dimensión ($AVE > 0.50$). Sin embargo, la validez convergente no fue adecuada, ya que se observó que los valores de AVE fueron menores que la varianza compartida entre factores ($AVE > \phi^2$) en todos los casos. A pesar de esto, la consistencia interna fue satisfactoria, con los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald para Lectura ($\alpha/\omega = 0.96$), Comunicación Oral ($\alpha/\omega = 0.95$) y Escritura ($\alpha/\omega = 0.97$) mostrando valores adecuados.

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de los ítems

Ítem	AFE			AFC								
				Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Ítem 1	0.612			0.71			0.69					
Ítem 2	0.716			0.68								
Ítem 3	0.731			0.72			0.71			0.71		
Ítem 4	0.757			0.76			0.75					
Ítem 5	0.672			0.68						0.74		
Ítem 6	0.670			0.72			0.72			0.72		
Ítem 7	0.828			0.85			0.85			0.85		
Ítem 8	0.775			0.83			0.83			0.83		
Ítem 9	0.782			0.78			0.78			0.78		
Ítem 10	0.673			0.8			0.80			0.80		
Ítem 11	0.689			0.84			0.85			0.85		
Ítem 12	0.774			0.82			0.82			0.82		
Ítem 13	0.731			0.85			0.85			0.85		
Ítem 14	0.817			0.86			0.86			0.87		
Ítem 15	0.558			0.81			0.82			0.82		
Ítem 16	0.681			0.81			0.82			0.82		
Ítem 18		0.417			0.82			0.81			0.81	
Ítem 19		0.403			0.83			0.83			0.83	
Ítem 21		0.628			0.83			0.83			0.83	
Ítem 22		0.435			0.77			0.76			0.76	
Ítem 23		0.611			0.82			0.81			0.81	
Ítem 24		0.687			0.83			0.83			0.83	
Ítem 25		0.477			0.81			0.82			0.82	
Ítem 26		0.575			0.83			0.83			0.83	
Ítem 28		0.434			0.81			0.82			0.82	
Ítem 37			0.728			0.87			0.87			0.87
Ítem 38			0.668			0.83			0.83			0.83
Ítem 39			0.518			0.84			0.84			0.84
Ítem 40			0.552			0.82			0.82			0.82
Ítem 41			0.531			0.85			0.85			0.85
Ítem 42			0.445			0.83			0.84			0.84
Ítem 43			0.662			0.86			0.87			0.87
Ítem 44			0.630			0.8			0.81			0.81
Ítem 45			0.697			0.82			0.84			0.84
Ítem 46			0.769			0.82			0.83			0.83
Ítem 47			0.702			0.81			0.82			0.81
Ítem 48			0.880			0.74			0.77			0.77
Ítem 49			0.957			0.85			0.85			0.85
Ítem 50			0.873			0.84			0.84			0.84
				AVE						0.65	0.67	0.70
				F1						1.00	0.76	0.85
				F2						0.87	1.00	0.85
				F3						0.92	0.92	1.00
				α						0.96	0.95	0.97
				ω						0.96	0.95	0.97

F1 = lectura (R); F2 = Comunicación oral (CO); F3 = escritura (W); α = alfa de Cronbach; ω = Omega de McDonald; λ = Carga factorial; AVE = varianza media extraída; debajo de la diagonal = correlaciones entre factores; por encima de la diagonal: varianza compartida entre factores (AVE > φ^2).

Modelo de segundo orden

Debido a que no se obtuvo una validez discriminante y que los valores de las correlaciones entre los factores fueron mayores que 0.80, lo que indicaría que las dimensiones pertenecen a un factor de segundo orden, se realizó un modelo (Mason & Perreault, 1991; Schwarz et al., 2014) con 3 factores de primer orden y uno de segundo orden ($\chi^2= 1184.9$, $gl= 626$, $CFI=0.92$, $TLI=0.92$, $RMSEA= 0.06$ y $SRMR= 0.04$), similar a varios modelos presentados en estudios previos para el mismo constructo (Chauvin et al., 2020; Ngoc Truong & Wang, 2019; Wang et al., 2014). Respecto a este modelo, los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach alfa y omega de McDonald para las dimensiones Lectura ($\alpha/\omega = 0.96$), Comunicación oral ($\alpha/\omega = 0.95$) y Escritura ($\alpha/\omega = 0.97$) así como para la escala completa ($\alpha/\omega = 0.98$), mostraron valores adecuados (Figura 2).

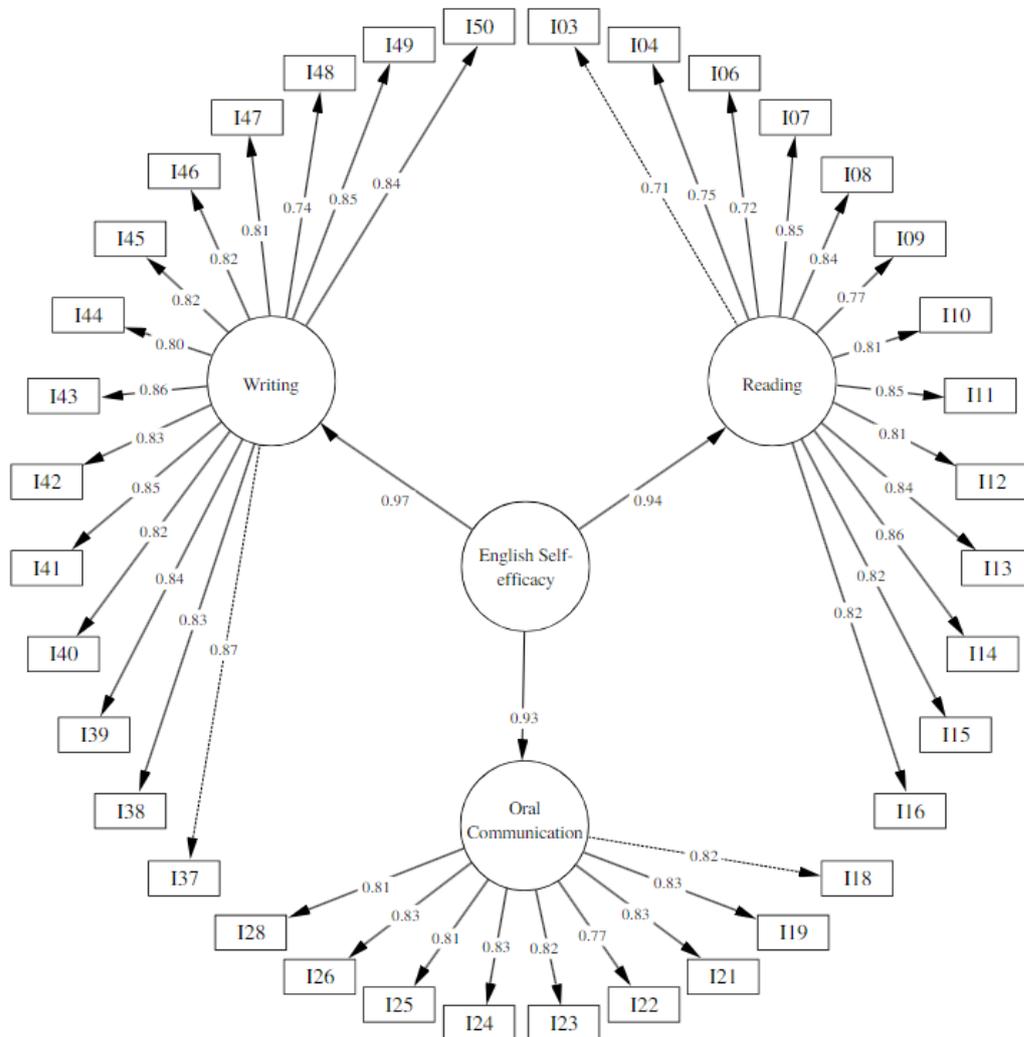


Figura 2. Modelo de segundo orden

Invarianza factorial entre varones y mujeres

Se evaluó la invarianza factorial entre varones y mujeres. La Tabla 4 muestra evidencia de invarianza estricta según el criterio Δ CFI. Al agregar la restricción de medias iguales, el ajuste del modelo no empeoró significativamente, lo que sugiere que las medias latentes son similares para ambos sexos. Por lo tanto, los modelos M1, M2, M3 y M4 cumplen con los criterios esperados y confirman la invarianza factorial de la ESS-P. Esto permite la comparación de diferentes medidas en varones y mujeres.

Tabla 4. Invarianza factorial por sexo

	X ²	gl	RMSEA	p	SRMR	TLI	CFI	Δ CFI
M1	1938.441	1182	0.06	<.001	0.04	0.93	0.93	
M2	1974.166	1215	0.06	<.001	0.05	0.93	0.93	<.001
M3	2014.413	1248	0.05	<.001	0.05	0.93	0.93	0.001
M4	2041.688	1284	0.05	<.001	0.05	0.93	0.93	-0.001

Nota. M1= configural; M2= métrica, M3= escalar; M4=Estricto; χ^2 : chi-cuadrado; df = grados de libertad; RMSEA = error cuadrático medio de aproximación de la raíz, SRMR = raíz cuadrática media estandarizada, TLI = índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de ajuste comparativo; Δ CFI = Diferencia del índice de ajuste comparativo.

Validación basada en la relación con otras variables

Sobre la base de una revisión de la literatura, propusimos un modelo para evaluar la convergencia de la ESS-P con otras medidas. Para este propósito, se utilizó un enfoque de modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM) para examinar las relaciones latentes entre las dimensiones de la ESS-P (Lectura, Comunicación Oral y Escritura) y las variables Autoeficacia Académica y Ansiedad ante los Exámenes. El modelo estructural mostró índices de ajuste adecuados: $\chi^2 = 1115,750$, $gl = 661$, $p = <.001$ CFI = 0,92, TLI = 0,91, RMSEA = 0,06 (IC 90% 0,05 - 0,07), SRMR = 0,04. Además, los modelos de medición fueron representados adecuadamente por sus elementos, como se muestra en la Figura 3. Los resultados revelaron que las dimensiones de la ESS-P (Lectura, Comunicación Oral y Escritura) están positivamente relacionadas con la autoeficacia académica y negativamente relacionadas con la ansiedad ante los exámenes. Estas relaciones sugieren que a medida que aumenta el dominio de las habilidades en inglés, también aumenta la autoeficacia académica y disminuye la ansiedad ante los exámenes. Teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que la ESS-P demuestra una fuerte evidencia de validez convergente, lo que indica que esta herramienta de evaluación es consistente con otras medidas relevantes en los dominios académico y psicológico. Esta convergencia apoya la utilidad de la ESS-P como un instrumento válido para medir las habilidades en inglés en los estudiantes y su relación con la autoeficacia académica y la ansiedad ante los exámenes.

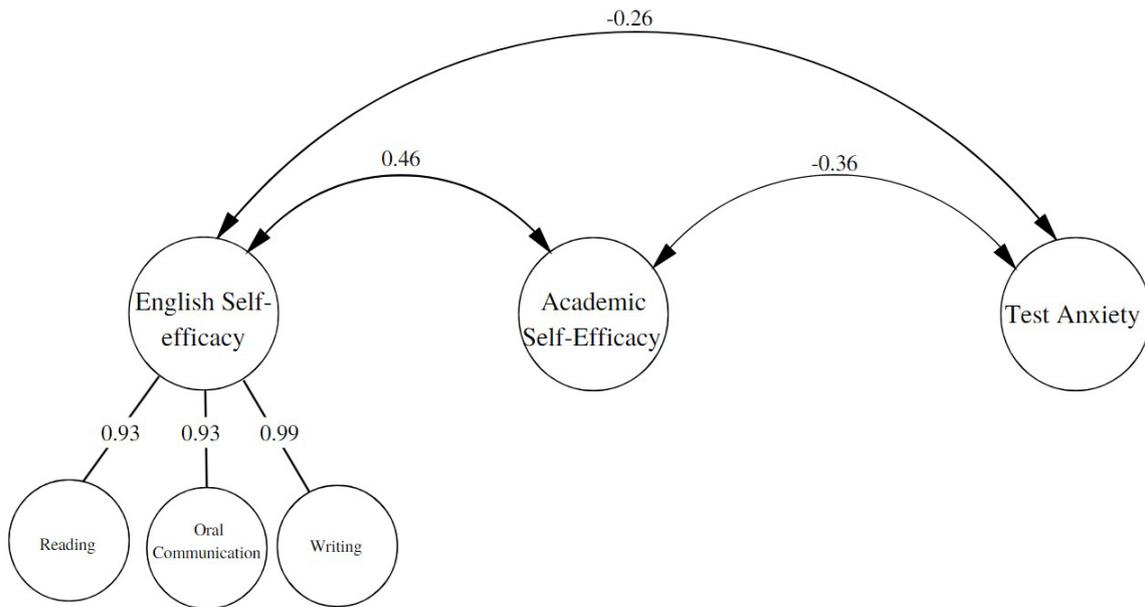


Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales para la validez convergente externa de la ESS-P

Discusión

La autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar una tarea o lograr un objetivo. La autoeficacia en el aprendizaje de un segundo idioma, como el inglés, juega un papel importante en el éxito y la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, en Perú y otros países de habla hispana, se necesitan instrumentos apropiados para medir la autoeficacia para el inglés, considerando dimensiones como: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. El objetivo de este estudio fue desarrollar una escala de autoeficacia para el inglés (ESS-P) y proporcionar la primera evidencia de validez, confiabilidad e invarianza según el sexo en estudiantes universitarios peruanos.

La evidencia basada en el contenido se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura para proporcionar información sobre las escalas desarrolladas y las ideas relacionadas sobre el concepto de autoeficacia para el inglés. En segundo lugar, la representatividad y relevancia de los ítems fueron verificadas por 5 expertos, ya que la relevancia y representatividad son importantes a la hora de desarrollar una escala debido a que proporcionan calidad y coherencia de los ítems de acuerdo con los aspectos teóricos de la escala que se está desarrollando (Clark & Watson, 1995; Eignor, 2013). También se realizó una prueba piloto para verificar cualitativamente la comprensión de los ítems por parte de los participantes, obteniendo índices de discriminación adecuados para cada uno de ellos (>0.2) (Rust et al., 2021).

La evidencia basada en la estructura interna de la ESS-P se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) que mostró la existencia de tres factores propuestos (Lectura, Escritura y Comunicación Oral). A continuación, se realizó un Análisis Factorial

Confirmatorio (ACF) basado en la estructura del EFA, que mostró que los índices de bondad de ajuste eran adecuados. De esta manera, se probó empíricamente la propuesta teórica de tres dimensiones para evaluar la autoeficacia para el inglés, que son similares a las propuestas anteriores (Chauvin et al., 2020; Kim et al., 2021; Wang et al., 2013, 2014). Los factores fueron nombrados: a) lectura, que se refiere a la creencia en la habilidad de comprender textos escritos en inglés; b) escritura, se refiere a la confianza en la habilidad de producir textos escritos en inglés con significado y coherencia (Kim et al., 2021; Wang et al., 2013, 2014); y c) comunicación oral que se refiere a la confianza en la capacidad de comunicarse eficazmente a través del lenguaje hablado (Chauvin et al., 2020). Además, las cargas factoriales fueron adecuadas, mayores que 0,50, lo que indica una estructura factorial robusta, ya que los ítems están influenciados de manera homogénea y fuerte por la variable latente. Esto significa que cada aspecto del constructo de autoeficacia para el inglés es adecuado y relevante para el constructo que se está estudiando, y permite diferenciar a los sujetos con alta y baja autoeficacia en inglés (Kline, 2016).

La confiabilidad de la ESS-P se evaluó en términos de cada dimensión utilizando los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, que indicaron que el ESS-P es internamente consistente con valores superiores a 0,70 (Raykov & Hancock, 2005). Por lo tanto, el ESS-P se considera una herramienta confiable.

En términos de validez convergente, que busca asegurar que los ítems de una variable reflejen el factor correspondiente, se mide a través de la correlación positiva entre los indicadores de la misma variable. La varianza media extraída (AVE) es un indicador común para medir la validez convergente y se considera aceptable si es superior a 0,5 (Fornell & Bookstein, 1982). Un AVE menor que 0,5 indica que la varianza explicada es menor que la varianza de error (Chin, 1998). En el modelo tridimensional actual, el AVE superó el umbral con un valor superior a 0,50, lo que se considera aceptable. Aunque la validez convergente no fue adecuada, ya que los valores de AVE fueron inferiores a la varianza compartida entre factores ($AVE > \phi^2$) en todos los casos, y las correlaciones entre factores fueron mayores que 0,80, se propuso un modelo de segundo orden con 3 factores (Mason & Perreault, 1991; Schwarz et al., 2014), similar a estudios previos (Chauvin et al., 2020; Ngoc Truong & Wang, 2019; Wang et al., 2014).

El análisis de invarianza factorial en relación con la ESS-P y el sexo ha mostrado la estabilidad de los umbrales, cargas factoriales, intercepciones y residuos entre los grupos. Esto indica que los ítems miden la variable latente de la misma manera tanto para hombres como para mujeres (Brown, 2015). Por lo tanto, se puede afirmar que las diferencias en las puntuaciones de hombres y mujeres se deben a diferencias en el rasgo latente y no a un sesgo en el instrumento de medición. Estos resultados son importantes porque permitirán futuros estudios que comparen la autoeficacia para el inglés entre varones y mujeres y proporcionarán información útil para su aplicación.

La evidencia basada en la relación con otras variables mostró que la ESS-P se correlaciona con variables académicas como la autoeficacia y la ansiedad, mostrando correlaciones positivas de las puntuaciones de autoeficacia para el inglés con autoeficacia académica y correlación negativa con ansiedad hacia los exámenes, lo que sería apoyado por estudios previos (Preiss et al., 2006; Wang et al., 2018). Del mismo modo, se verificó la correlación entre la ESS-P y el nivel académico de los participantes, porque hay evidencia de la asociación de autoeficacia para el inglés y el rendimiento académico (Kitikanan & Sasimonton, 2017).

Implicaciones

La Escala de Autoeficacia para el Inglés (ESS-P) proporciona un recurso valioso para educadores y profesionales para evaluar las creencias de autoeficacia de los estudiantes en lectura, escritura y habilidades de comunicación oral en inglés. Esta información puede guiar a los profesionales en la identificación de áreas donde los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional, el diseño de intervenciones para mejorar su autoeficacia y, en última instancia, sus habilidades en inglés. Además, al tener en cuenta las diferencias de género en la autoeficacia, los profesionales pueden adaptar sus estrategias para abordar las necesidades específicas de hombres y mujeres en el aprendizaje del inglés. Además, los formuladores de políticas pueden usar los hallazgos de estos estudios para informar el desarrollo de programas y políticas educativas que promuevan el aprendizaje del inglés en las comunidades de habla hispana. Esto puede incluir la creación de planes de estudio y materiales educativos que satisfagan las necesidades específicas de autoeficacia en lectura, escritura y comunicación oral en el idioma inglés, así como la implementación de programas de capacitación docente que les enseñen cómo evaluar y fomentar la autoeficacia en sus estudiantes. Además, la evidencia empírica apoya la estructura de tres factores de la ESS-P. Esto puede servir como base para futuras investigaciones que profundicen en la autoeficacia y su relación con el aprendizaje del inglés en diferentes contextos y poblaciones.

Limitaciones

La muestra para este estudio se centró en estudiantes universitarios peruanos, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos y poblaciones. La investigación futura podría ampliar la muestra para incluir estudiantes de diferentes niveles educativos, grupos de edad y contextos culturales, permitiendo la evaluación de la aplicabilidad y validez de la ESS-P en diversas situaciones. Además, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre la autoeficacia para el inglés y otras variables, como el rendimiento académico o la satisfacción con la vida. La investigación futura podría emplear diseños longitudinales o experimentales para examinar los

efectos de la autoeficacia para el inglés sobre el aprendizaje y el éxito a lo largo del tiempo. Además, no se realizó un análisis test-retest para evaluar la estabilidad temporal de la ESS-P, por lo que se recomienda incluir esta evaluación en estudios futuros. Aunque la validez convergente aceptable se identificó a través del AVE, se sugiere analizar los ítems utilizando un modelo de Teoría de Respuesta al Ítem. Si bien la muestra fue heterogénea, con diferentes niveles de dominio del inglés, estas diferencias no afectaron significativamente la bondad de ajuste del modelo. Sin embargo, es posible que los estudios futuros deban examinar estas diferencias entre las poblaciones, ya que este no era el objetivo principal del presente estudio. Además, los investigadores podrían explorar la interacción de la autoeficacia con otras variables, como la motivación, las estrategias de aprendizaje y el apoyo social, para obtener una comprensión más completa de los factores que contribuyen al aprendizaje del inglés.

Conclusión

La ESS-P es un instrumento válido y confiable que evalúa tres dimensiones de la autoeficacia para el inglés: lectura, escritura y comunicación oral para medir la autoeficacia para el idioma inglés en estudiantes universitarios peruanos. Además, se ha demostrado que la escala es invariante entre géneros, lo que permite comparaciones entre hombres y mujeres. El desarrollo de la escala contribuye al campo de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en contextos de habla hispana. La escala puede ser una herramienta útil para investigadores y profesionales que buscan comprender y mejorar la autoeficacia para el inglés y, en última instancia, el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Las implicaciones de estos hallazgos pueden informar las prácticas y políticas educativas, centrándose en promover la autoeficacia para el inglés y abordar las diferencias de género.

Referencias

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Anam, S., & Stracke, E. (2020). The role of self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language among young Indonesians. *TESOL Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.440>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bai, B., Nie, Y., & Lee, A. N. (2020). Academic self-efficacy, task importance and interest: relations with English language learning in an Asian context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746317>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing. <https://luisetexerina.files.wordpress.com/2014/12/guc3ada-autoeficacia-bandura-2001.pdf>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerey (Eds.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic new approach* (pp. 15–49). Information Age Publishing.
- Betz, N. E. (2013). Assessment of self-efficacy. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 2: Testing and assessment in clinical and counseling psychology*. (pp. 379–391). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14048-022>
- Botes, E., Gottschling, J., Stadler, M., & Greiff, S. (2020). A systematic narrative review of International Posture: What is known and what still needs to be uncovered. *System*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102232>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom1. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1–11.

- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: a walk through the process. *Psicothema*, *20*(4), 872–882.
- Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2009). TEACHER'S CORNER: The MACS Approach to Testing for Multigroup Invariance of a Second-Order Structure: A Walk Through the Process. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *13*(2), 287–321.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1302_7
- Chauvin, R., Fenouillet, F., & Scott Brewer, S. (2020). An investigation of the structure and role of English as a Foreign Language self-efficacy beliefs in the workplace. *System*, *91*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102251>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, X., Lake, J., & Padilla, A. M. (2020). Self-Views and Positive Psychology Constructs Among Second Language Learners in Japan, Taiwan, and the United States. *Frontiers in Psychology*, *11*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02176>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295–336). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, *7*(3).
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *43*(2). <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Single-item of test anxiety: Evidence of convergent and incremental validity in college students. *Educacion Medica*, *19*(5), 264–270. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.04.004>
- Dominguez-Lara, S. A., Navarro-Loli, J. S., & Prada-Chapoñan, R. (2019). Single item academic self-efficacy: Further validity evidences with big five model in college students. *Avaliacao Psicologica*, *18*(2), 210–217.
<https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.16070.12>
- Education First English Proficient Index. (2022). *EF EPI Índice EF de nivel de inglés*. <https://bit.ly/3uCGQoO>

- Eignor, D. R. (2013). The standards for educational and psychological testing. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14047-013>
- Finch, W. H., & French, B. F. (2018). A Simulation Investigation of the Performance of Invariance Assessment Using Equivalence Testing Procedures. *Structural Equation Modeling, 25*(5). <https://doi.org/10.1080/10705511.2018.1431781>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Second Course*.
- Fornell, C., & Bookstein, F. L. (1982). Two Structural Equation Models: LISREL and PLS Applied to Consumer Exit-Voice Theory. *Journal of Marketing Research, 19*(4), 440. <https://doi.org/10.2307/3151718>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research, 18*(3), 382–388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Gabryś-Barker, D., & Gałajda, D. (2016). Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Validity, reliability and factorial invariance of the general self-efficacy and academic self-efficacy scales in university students. *Retos, 46*, 1093–1104. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94281>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching, 9*(6), 123. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Gilakjani, A. P., Sabouri, N. B., Pourhosein, A., & Branch, L. (2016). *English Language Teaching, 9*(6). <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

- Kim, D. H., Wang, C., & Truong, T. N. N. (2021). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in Vietnam. *Language Teaching Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/13621688211027852>
- Kitikanan, P., & Sasimonton, P. (2017). The Relationship between English Self-Efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(1), 149–164. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229638>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Cuarta Ed.). Guilford Press.
- Kutuk, G., Putwain, D. W., Kaye, L. K., & Garrett, B. (2022). Relations between gender stereotyping and foreign language attainment: The mediating role of language learners' anxiety and self-efficacy. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 212–235. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12446>
- L. Milfont, T., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1). <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mason, C. H., & Perreault, W. D. (1991). Collinearity, Power, and Interpretation of Multiple Regression Analysis. *Journal of Marketing Research*, 28(3), 268–280. <https://doi.org/10.1177/002224379102800302>
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2014.4.2.2>
- Mercer, S., MacIntyre, P., Gregersen, T., & Talbot, K. (2018). Positive language education: Combining positive education and language education. In *Theory and Practice of Second Language Acquisition* (Vol. 4, Issue 2).
- Montaño-González, J., Cancino, M., & Andres Bello, U. (2020a). Exploring the Relationship between Language Learning Strategies and Self-efficacy of Chilean University EFL Students. *Kyungsim & Leavell*, 44(2).
- Montaño-González, J., Cancino, M., & Andres Bello, U. (2020b). Exploring the Relationship between Language Learning Strategies and Self-efficacy of Chilean University EFL Students. *Kyungsim & Leavell*, 44(2).
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muthen, L., & Muthen, B. (2017). *MPlus user' guide* (8th ed.).

- Newton, J. M., Ferris, D. R., Goh, C. C. M., Grabe, W., Stoller, F. L., & Vandergrift, L. (2018). *Teaching English to Second Language Learners in Academic Contexts: Reading, Writing, Listening, and Speaking*. Routledge.
- Ngoc Truong, T. N., & Wang, C. (2019). Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System, 84*, 123–132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.007>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*(4), 214–221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>
- Preiss, R. W., Gayle, B. M., & Allen, M. (2006). Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Study Skills: A Meta-Analytic Review. In B. Mae Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis* (pp. 99–111). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ramos-Villagrasa, P. J., Sánchez-Iglesias, I., Grande-de-Prado, M., Oliván-Blázquez, B., Martín-Peña, J., & Cancer-Lizaga, P. (2018). Versión española de la “Self-Efficacy for Writing Scale” (SEWS). *Anales de Psicología, 34*(1), 86–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931>
- Raykov, T., & Hancock, G. R. (2005). Examining change in maximal reliability for multiple-component measuring instruments. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 58*(1), 65–82. <https://doi.org/10.1348/000711005X38753>
- Rust, J., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2021). *Modern Psychometrics*. Routledge.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Schwarz, C., Schwarz, A., & Black, W. C. (2014). Examining the Impact of Multicollinearity in Discovering Higher-Order Factor Models. *Communications of the Association for Information Systems, 34*(1), 1191–1208. <https://doi.org/10.17705/1cais.03463>
- Seligman, M. E. P. (2004). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. *American Journal of Psychiatry, 161*(5). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.5.936>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2). <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817>
- Velasco-Zárate, K., & Meza-Cano, J. M. (2020). Self-efficacy for the learning of academic writing in ESL mediated by webquest-wiki in a group of pre-service language teachers in Mexico. *Ikala*, 25(2), 289–305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1091546670
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the Instruments to Measure ESL/EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4), 931–947. <https://doi.org/10.1002/tesq.355>
- Wang, C., Harrison, J., Cardullo, V., & Lin, X. (2018). Exploring the Relationship Among International Students' English Self-efficacy, Using English to Learn Self-efficacy, and Academic Self-efficacy. *Journal of International Students*, 8(1), 233–250. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134299>
- Wang, C., Kim, D. H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44(1), 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.015>
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>
- Xu, L., Wang, H., Chen, J., Zhang, Y., Huang, Z., & Yu, C. (2022). English Learning Stress, Self-Efficacy, and Burnout among Undergraduate Students: The Moderating Effect of Mindfulness and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2022, Vol. 19, Page 15819, 19(23), 15819. <https://doi.org/10.3390/IJERPH192315819>

Anexos

Evidencia de sumisión o publicación del artículo en una revista indexada:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187342>



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN ESCUELA DE POSGRADO

“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

RESOLUCIÓN N° 355-2022/UPeU-EPG-CEPG-D

Ñaña, Lima, 30 de marzo de 2022

VISTO:

El expediente de **MARIELA ESTELA MENDOZA TORRES**, con código universitario N° 202120361 de la Maestría en Educación, mención en Investigación y Docencia Universitaria;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la aprobación e inscripción del perfil del proyecto de tesis y la designación o nombramiento del asesor para la obtención del grado de Maestra;

Que Mariela Estela Mendoza Torres, ha solicitado la inscripción de su perfil de proyecto (Art-Paso1), titulado *“Diseño y propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos”* y la designación de Asesor, encargado de orientar y asesorar la ejecución del perfil de proyecto de tesis en formato artículo;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 30 de marzo de 2022 y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

Aprobar el perfil de proyecto (Art-Paso 1) titulado *“Diseño y propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos”* y disponer su inscripción en el registro correspondiente, nombrar al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, asesor, para que oriente y asesore la ejecución del perfil de proyecto de tesis en formato artículo el cual fue dictaminado por: Dr. Josue Edison Turpo Chaparro, Mg. Wilter Charming Marales García, otorgándoles un plazo máximo de doce (12) meses para la ejecución.

Regístrese, comuníquese y archívese.




Dra. Lili Albertina Fernández Molocho
DIRECTORA GENERAL




Mg. Jesús Hanco Torres
SECRETARIO ACADEMICO



Una Institución Adventista

Ñaña, Lima, 17 de marzo de 2022

**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA
UNIÓN**

CONSTA

Que el proyecto de Investigación del investigador Mariela Estela Mendoza Torres, identificada con DNI N° 44064647 y, su asesor Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, identificado con DNI N° 41405862, con título "Diseño y propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para el inglés en estudiantes universitarios peruanos", fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número 2022-CE-EPG-0000119.

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Secretario
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Escala de Autoeficacia en Inglés (ESS-P)

Instrucciones

Las personas difieren en la confianza que tienen en hacer diversas actividades. En relación con el uso del idioma inglés, califique qué tan seguro(a) está de que puede realizar cada una de las siguientes actividades al indicar una probabilidad de éxito de 0 (nada probable) a 4 (certeza completa).

Recuerde que su sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrese de contestar todas.

0	1	2	3	4
No puedo hacerlo en lo absoluto	No puedo hacerlo	Relativamente seguro de poder hacerlo	Puedo hacerlo	Totalmente seguro de poder hacerlo

Reading					
A partir de una inspección rápida del texto en inglés, predecir de qué tratará.	0	1	2	3	4
Reconocer las palabras presentes en el texto.	0	1	2	3	4
Identificar un tipo de texto escrito en inglés (ensayo, nota periodística, infografía, revista, etc.).	0	1	2	3	4
Comprender cuál es el propósito del autor de un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Identificar cuál es el mensaje específico de cada oración y párrafo de un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Reconocer el significado de la mayoría de palabras de un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Identificar las ideas principales que el autor no menciona de forma explícita en un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Construir la idea central de todo un texto escrito en inglés, a partir de las ideas principales de cada párrafo.	0	1	2	3	4
Extraer información específica de un texto escrito en inglés, para responder las interrogantes que se presenten.	0	1	2	3	4
Localizar información específica de un texto escrito en inglés, con el fin de verificar datos relevantes.	0	1	2	3	4
Reconocer el mensaje que el autor desea transmitir, mediante su texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Expresar si se está de acuerdo o no con lo que el autor plantea en un texto escrito en inglés.	0	1	2	3	4
Aplicar la información de un texto escrito en inglés, a tareas académicas o profesionales específicas.	0	1	2	3	4
Oral communication					

Preguntar en inglés al interlocutor cuando se necesita información sobre un tema específico.	0	1	2	3	4
Lograr que la otra persona comprenda un mensaje hablado en inglés.	0	1	2	3	4
Dialogar sobre un tema en inglés, dando a conocer al interlocutor los propios puntos de vista.	0	1	2	3	4
Utilizar el idioma inglés para comunicarse en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	0	1	2	3	4
Hablar en inglés de manera espontánea.	0	1	2	3	4
Hablar en inglés de forma fluida.	0	1	2	3	4
Hablar en inglés con una entonación adecuada.	0	1	2	3	4
Utilizar la velocidad necesaria al hablar en inglés, según las circunstancias.	0	1	2	3	4
Exponer ideas en inglés, utilizando correctamente las normas y reglas gramaticales.	0	1	2	3	4
Writing					
Tener un propósito claro al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Investigar o informarse sobre el tema que se va a escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Escribir en inglés de acuerdo al destinatario (familiar, directivo, docente, empleador, etc.).	0	1	2	3	4
Planificar el tipo de texto y los recursos a utilizar, para escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Utilizar lenguaje formal o informal en el texto que se escribe en inglés, según el público objetivo.	0	1	2	3	4
Utilizar un vocabulario variado, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Presentar de forma ordenada y comprensible las ideas en el texto, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Evitar las repeticiones innecesarias, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Utilizar conectores variados y apropiados al escribir en inglés, para enlazar ideas.	0	1	2	3	4
Hacer buen uso de los signos de puntuación, al escribir en inglés.	0	1	2	3	4
Escribir correctamente las palabras en inglés, haciendo uso de una ortografía adecuada.	0	1	2	3	4
Elaborar el primer borrador de un texto en inglés.	0	1	2	3	4
Revisar el texto en inglés al culminar de escribirlo, para verificar si se cumplió con el objetivo propuesto.	0	1	2	3	4
Corregir los errores de redacción de un texto en inglés y presentar la versión final.	0	1	2	3	4